

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В. Ф. Габдулхаков

Тьюторинг творческой деятельности:

КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Монография

Казань
2013

УДК 159.923

ББК 88.53

Т52

*Координационный совет
по психолого-педагогическим
исследованиям РАО*

Главный редактор

Д. И. Фельдштейн

Заместитель главного редактора

С. К. Бондырева

Рецензенты:

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,

профессор Г. И. Ибрагимов

доктор педагогических наук, профессор

Н. Г. Маркова

© Габдулхаков В. Ф.

Т52 Тьюторинг творческой деятельности: компоненты педагогической технологии: монография / В. Ф. Габдулхаков. – М.: Московский психолого-социальный ин-т (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 250 с.

ISBN 5-89502-779-2 (МПСИ)

ISBN 5-89395-688-5 (НПО «МОДЭК»)

В монографии обосновываются и раскрываются компоненты педагогической технологии (морфологический, эвристический, семантико-лингвистический, алгоритмический, экспертный, комплексный, поисковый, проблемный, гипотетический, детерминированный) как средства, обеспечивающие тьюторинг развития творческой деятельности личности.

Адресована работникам образования, слушателям курсов повышения квалификации, специалистам в области психологии и дидактики образования.

УДК 159.923

ББК 88.53

ISBN 5-89502-446-7 (МПСИ)

ISBN 5-89395-489-0 (НПО «МОДЭК»)

© ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
Российской академии образования (РАО), 2013

ВВЕДЕНИЕ

Внедрение Федеральных образовательных стандартов на основе компетентностного подхода, кредитных единиц, модульных технологий предполагает введение дополнительного звена в процесс подготовки специалиста, отвечающего требованиям времени. Европейский опыт говорит о том, что таким звеном может выступать тьютор (от англ. *tutor*) – наставник, домашний учитель, репетитор, опекун.

Проблема творчества, а тем более сопровождения (тьюторинга) творческого развития личности, – проблема, связанная с философией, психологией, педагогикой, культурологией: философия изучает сущность творчества, психология – психологические параметры и стадии творческого процесса, педагогика – механизмы формирования творческих способностей личности, культурология – творчество в качестве ценности, востребованность которой различна в разных типах и видах культуры.

Однако в России тьюторинг больше ассоциируется с поддержкой и сопровождением образовательной деятельности, а не творческой деятельности в прямом смысле этого слова. В настоящее время для поддержки и сопровождения образовательной деятельности внесены определенные коррективы и в нормативно-правовую базу. В частности, появление должности «тьютор» в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под № 11 731 и 11 725) и принятие квалификационных характеристик данной должности (Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденный приказом Минздравсоцразвития РФ от 14 августа 2009 г. № 593) закрепляют официальный статус тьюторства в России.

Функционирование центров тьюторства при различных крупных образовательных структурах (например, Центр тьюторского сопровождения при Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ в Москве, Центр тьюторского сопровождения образовательного процесса при Московском институте открытого образования, Ассоциация тьюторов в Томске, Центр тьюторства в Волгоградской академии повышения квалификации), разработка

и апробация программ повышения квалификации по тьюторству говорят о широком практическом распространении данного явления в России.

За последнее десятилетие появился и в определенной степени оформился опыт успешной тьюторской деятельности в отдельных образовательных учреждениях. Так, Международный институт менеджмента ЛИНК имеет сложившуюся систему подготовки тьюторов, их аттестации, повышения квалификации, что, собственно, и определяет успешность деятельности тьюторов. Однако для дальнейшего совершенствования и распространения этого опыта необходим его анализ.

Тьютор – преподаватель особого типа, преподаватель, играющий роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию и саморазвитию. Институт тьюторства в отечественной системе образования возник одновременно с распространением ОДПО, но сегодня все еще находится в стадии становления. Как правило, тьюторством занимаются либо специалисты той сферы деятельности, которая осваивается обучающимися (например, менеджеры в промышленности, сфере услуг, в медицине и др.), либо преподаватели высшей школы. Первые, как правило, не имеют специальной профессиональной подготовки к педагогической деятельности, а зачастую и опыта преподавательской работы; вторые обладают таким опытом, но он обычно не может быть перенесен в новую форму образования. Таким образом, формирующийся в настоящее время институт тьюторов характеризуется тем, что его субъекты не в полной мере готовы профессионально выполнять свои функции в силу отсутствия у них специальной подготовки к тьюторской деятельности. Недостаточный профессионализм тьюторов непосредственно отражается как на качестве их собственного труда, так и на качестве результатов обучения в сети ОДПО в целом.

Слово *тьютор* происходит от латинского *tutor* «защитник, опекун», образовано от глагола *tueri* «смотреть, наблюдать; охранять». Русское *тьютор* (реже *тьютер*) заимствовано из английского языка и ассоциируется с функциями ментора, наставника, репетитора. При этом менторство – это традиция американской школы, основанная на индивидуальной работе со слушателями по преимуществу младшего преподавательского состава (аспирантов, ассистентов в вузе). Тьюторство же – традиция британской школы, основанная на индивидуальной

работе с воспитанниками. Тьюторство допускает наряду с преподавателями и участие выпускников, проявивших способности к наставничеству. При этом надо иметь ввиду, что тьютор – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, в вузе, в системе дополнительного и непрерывного образования.

Поэтому в России под *тьюторингом* – чаще понимают учебно-проектную, практическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие аналитических интересов и способностей обучаемых. Отсюда индивидуализация образования понимается как деятельность обучаемого (школьника, студента, слушателя) и тьютора по выстраиванию личного образовательного пространства и индивидуального маршрута. Переосмысливается и открытое образовательное пространство¹. Оно становится двухсторонним процессом, в котором, во-первых, осуществляется единая для всех учебная программа, во-вторых, поведение обучаемого определяется умением свести множество образовательных предложений в стройный личный образовательный маршрут.

Е.В.Белицкой² определены и описаны основные направления использования опыта функционирования тьюторской системы обучения в отечественной педагогике, которыми являются организация четкой структуры тьюторской системы обучения, ясное прописывание должностных обязанностей и направлений деятельности как тьюторов, так и их учащихся; внедрение наиболее эффективных и перспективных видов тьюторства (онлайн, студенческое); использование рекомендаций и советов частным тьюторам и их учащимся; создание методических рекомендаций (руководств) для тьюторов различными учебными заведениями; применение тьюторской системы обучения на всех ступенях образования и др.

Современная концепция тьюторинга заключается в том, что он (тьюторинг) все-таки является особой технологией взаимодействия наставника и обучаемого и может быть представлен во многих формах: индивидуальный и групповой,

¹ Закрытое образовательное пространство – это диктат утвержденной единой учебной программы.

² Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2012. – 24 с.

на расстоянии или в виде очного занятия, асинхронный и в реальном времени. Формами работы тьютора могут быть представлены индивидуальная тьюторская консультация (беседа); групповая тьюторская консультация; тьюториал (учебный тьюторский семинар); тренинг (тьюторинг); организация крупного коммуникационного события (презентация, круглый стол, тьюториада).

Нельзя сказать, что в России такой работы не было. Она была, развивалась, но носила больше стихийный, а иногда нелегальный характер. Положим, социологические опросы, проведенные нами в 2002-2013 гг., показывают, что 80% талантливых репетиторов осуществляют свою деятельность тайно, скрываясь от налогов и недоброго отношения коллег. Успешные репетиторы, обеспечивающие высокие результаты при сдаче ЕГЭ или победы на российских или международных олимпиадах, конкурсах и т.д., признаются, что к ним попадают талантливые дети, но эти дети не способны усваивать материал в том темпе, который диктует стандарт, программа, учитель: для одних детей этот темп слишком быстрый (80%), для других слишком медленный или непоследовательный, непонятный и т.д. (20%).

При этом быть тьюторами (или репетиторами) прямо на уроке или в легальном репетиторском центре (центре развития) большинство учителей (87%) не хочет, так как для этого в школе нет условий. Никто из этих учителей не хочет рассказывать о своей технологии индивидуальной работы с детьми. Официальная педагогическая наука о таком опыте, технологиях не знает и, похоже, пока знать не хочет: в научной литературе преобладают декларации, компиляции, штампы и цитаты из иностранных источников.

Интересно, что так называемые тьюторы-нелегалы (в России) максимально соответствуют индикаторам высокого профессионального мастерства: у них на высоком уровне выражены показатели личностной самореализации учащихся, проявления по отношению к ученику эмпатии, показатели рефлексивного (эмоционального, развивающего), когнитивного (ценностного), интерактивного (нестандартного), ядерного (по типу коммуникативного ядра), природосообразного (персонифицированного), интегративного (взаимосвязанного), аттрактивного (привлекательного), результативного (ориентированного на

конечный результат) типа³. Степень проявления этих показателей устанавливалась в то время, когда эти учителя работали в школе (среди них много педагогов высшей квалификационной категории, заслуженных учителей России и учителей с учеными степенями кандидата или доктора наук). Многие талантливые учителя ушли из раздираемой новыми требованиями школы и осуществляют свою тьюторскую деятельность дома, но при этом имеют в нелегальном репетиторском мире высокий рейтинг и неплохой материальный доход.

Опыт проведения «срезовых мероприятий» (конференций, конкурсов, олимпиад и т.д.) среди талантливых детей в течение 20-ти лет (1993-2013 гг.) в Татарстане и других субъектах Приволжского федерального округа показывает, что индивидуальная работа с детьми идет практически по всем направлениям предметной подготовки учащихся: по физике и химии, биологии и физической культуре, математике, русскому языку, русской литературе, истории и обществознанию, английскому языку, культурологии и духовно-нравственной культуре, географии и экономике, информационно-коммуникационным технологиям и даже по психологии и педагогике (в классах педагогического профиля).

Экспертная оценка творческих работ учащихся и до «срезовых мероприятий», и после них проводилась по специальной технологии «Творчество – творческая деятельность – творческая самостоятельность». Суть этой технологии не в констатации творческого эффекта, а в определении механизма самоорганизации школьника по типу творческой самостоятельности. Дело в том, что наиболее полное раскрытие способностей человека (ученика, студента, учителя) возможно лишь в общественно значимой деятельности. Причем важно, чтобы осуществление этой деятельности детерминировалось не только извне (школой, семьей и т.д.), но и внутренней потребностью самой личности. Деятельность личности в этом случае становится самостоятельностью, а реализация ее способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации. Особенность потребности в самореализации состоит в том, что удовлетворяя ее в единичных актах деятельности (например, написание очерка, создание исследовательской работы) личность никогда не может

³См.: Габдулхаков В.Ф. Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография / В. Ф. Габдулхаков. – Казань, 2013. – 258 с.

удовлетворить ее полностью. Удовлетворяя базовую потребность в самореализации в различных видах деятельности, личность преследует свои жизненные цели, находит свое место в системе общественных связей и отношений. Поэтому сконструировать единую модель самореализации личности невозможно: самореализации «вообще» не существует. Конкретные формы, способы, виды самореализации у разных людей различны. В поливалентности потребности в самореализации выявляется и получает развитие богатая человеческая индивидуальность. Вот почему, анализируя работы, эксперты, члены жюри обращали внимание не только на богатство и всесторонность способностей личности, но и (что не менее важно) богатство и многообразие потребностей, в удовлетворении которых осуществляется всесторонняя самореализация человека. Поэтому главным для нас была творческая деятельность не сама по себе, для нас важно было увидеть в этой деятельности творческую самостоятельность.

К сожалению, пока нельзя сказать, что лучшими являются дети из специальных – для одаренных – школ. Лучшими оказываются те, у которых есть хороший тьютор (наставник, ментор, репетитор). Российские учителя, выполняющие функции тьютора, могут делать из ребенка, который никак не попадает в элитную школу по способностям, вполне успешного и даже талантливого человека. Поэтому технологию тьюторинга как общепризнанную европейскую (и американскую) модель и подпольный, но эффективный опыт индивидуализации, персонификации образования в России необходимо исследовать, технологию тьюторинга или тьюториады надо научиться проектировать, ее надо осваивать еще в педагогическом вузе.

При этом надо иметь в виду, что тьюторинг традиционно рассматривается как сопровождение обычного образовательного процесса. Нас же интересует технология тьюторинга не столько образовательной, сколько творческой деятельности ребенка, тьюторинга творческой деятельности студента – будущего педагога, желающего работать в дошкольном учреждении, средней школе или колледже. Поэтому принципиальный для нас вопрос – это вопрос о том, какие компоненты можно включать в технологию тьюторинга творческой деятельности личности.

По признанию участников конференции «Использование информационно-коммуникационных технологий в деятельности тьютора», прошедшей 11 февраля 2013 г. в г. Зеленодольске, Казанский федеральный университет является лучшим из вузов Поволжья по организации тьюторинга (академического сопровождения) творческой деятельности студентов.

Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТьюТОРИНГА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Тьюторинг как системная педагогическая технология

Тьюторская система – это традиционная английская система преподавания⁴. Интерес к тьюторству, к тьютерским технологиям в вузах связан с необходимостью формирования у студентов универсальных способов деятельности, таких, например, как моделирование, прогнозирование, системный анализ, проектирование, исследование и т.д.

В настоящее время в отечественном образовании тьюторская система обучения получила освещение как аспект общей проблемы модернизации образования (Т.М.Ковалева, Е.Б.Колосова, Н.В.Рыбалкина и др.), как способ гуманитаризации педагогической деятельности (Т.М.Ковалева, М.П.Черемных, С.Г.Мануйлова и др.), как способ развития познавательного интереса (С.В. Дудчик и др.). Однако общего анализа влияния данной системы на качество образования сделано не было. В исследованиях С.В.Дудчик, Т.М.Ковалевой, Е.Б.Колосовой, С.Г.Мануйловой анализировались основные подходы, принципы и этапы тьюторского сопровождения, но данный феномен не рассматривался как целостный процесс индивидуализированного образования. Т.М.Ковалева, Е.Б.Колосова, А.Селиванов, М.П.Черемных трактуют категорию «тьютор» как новую профессию в сфере отечественного образования, однако при этом не проводился анализ характерных особенностей данной позиции в отечественной и зарубежной педагогике.

Следовательно, как показывает анализ педагогической литературы, теоретическая разработка тьюторства в сфере

⁴ Brooks, Dana, and Althouse, Ronald, eds. 1993. *Racism in College Athletics*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology. Byers, Walter. 1995. *Unsportmanslike Conduct: Exploiting College Athletes*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Collinson, Vivienne. 1996. *Reaching Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin. Jewler, Jerome, and Gardner, John. 1993. *Your College Experience*. Belmont, CA: Wadsworth. Meyer, Emily, and Smith, Louise Z. 1987. *The Practical Tutor*. New York: Oxford University Press. Winston, Roger B. Jr.; Bonney, Warren C.; Miller, Theodore K.; and Dagley, John C. 1988. *Promoting Student Development Through Intentionally Structured Groups*. San Francisco: Jossey-Bass. Read more: <http://www.answers.com/topic/tutoring-higher-education#ixzz2IzTNySqA>

отечественного образования является неполной. Поэтому, наряду с использованием достижений отечественной педагогики в области тьюторства, актуальным для современного российского образования является зарубежный опыт, в частности опыт Англии (откуда берет начало анализируемая система), который содержит конструктивные идеи повышения качества образования. Изучение и анализ английского опыта организации тьюторской системы обучения стимулируют более широкое осознание педагогической действительности, более глубокое видение возникающих проблем и путей их решения, а также определение направлений развития отечественного образования в данной сфере. Так, статистические данные, представленные ведущими университетами Англии, показывают, что академические достижения студентов высших учебных заведений и учащихся средних школ значительно улучшаются с использованием тьюторской системы обучения.

Известно, что впервые тьюторская система возникла в Великобритании. Классическая тьюторская система создавалась и развивалась в Оксфорде и Кембридже: это типичный «Оксбриджский» феномен. Для британцев уже более 600 лет тьютор – это куратор и преподаватель в одном лице⁵. Появлению такого явления, как тьюторство, способствовало то, что в отличие от немецкой модели университета, основывающейся на системе кафедр и учебной программе, закрепленной за каждой кафедрой, английский университет не заботился о том, чтобы студенты слушали именно определенные курсы. Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров и какие предметы он будет слушать. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах, и студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В основе тьюторской технологии средневековая традиция диспутов и споров: тьютор помогает развивать способности к логическому мышлению и пониманию той информации, которую студент получает во время лекций или работы в библиотеке или в сети Интернет.

Важным фактором развития тьюторинга было возникновение коллегий (колледжей) в рамках университетских

⁵ Иностранные университеты. Вып.1.: Университеты Англии / Под ред. Богданович. М., 1899; Барбарига А.А., Федорова Н.В. Британские университеты. М., 1979; Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Мн. Тесей, 2003.

комплексов. Первым был Мертон – колледж в Оксфорде, основанный как пансион для бедных студентов в 1274 г. Уолтером де Мертоном, которым была выдвинута идея создания в большом учебном центре ограниченных домашних ячеек, где по его замыслу, и должен был происходить процесс формирования мышления и характеров.

В Англии и в США⁶ колледжи в отличие от других стран были автономными академическими сообществами студентов,

⁶ The practice of an institution's providing tutors is not a new: Early higher education in America was based on small lectures given by a professor to a group of students. Most often, the method of instruction consisted of drills by the instructor and recitation by the student. The phenomena of large lecture halls and examinations administered by graduate teaching assistants on computer scantron sheets was still two hundred years away. By and large, institutions of higher education are not able to replicate the early classroom instruction. American college campuses, however, have instituted various forms of tutoring programs that provide a small group environment and a modified form of lecture and recitation. These programs include tutoring for student athletes and at-risk first-generation college students, and departmental programs for honors students, among others. Tutors come from a variety of backgrounds and interests. Many are graduate students who work as tutors to offset the cost of graduate education; others are upper-level undergraduate students who excel in a particular subject area, or full-time teachers or employees of the institution. The role of the tutor is to complement, not replace, classroom instruction. A tutor should review classroom notes and assigned readings, and be prepared to discuss the classroom topics with his/her students. It is not the role of the tutor to re-teach the material that was covered in class; instead, the tutor should help to clarify major points or explain difficult concepts. An effective tutor should be aware of various learning styles and should be able to recognize different methods of relaying information. For example, a student who is a visual learner may have difficulty in a history class where the instructor employs only a lecture-style mode of instruction. The tutor can assist the student in understanding the material by utilizing maps or pictures from the time period that depicts key events. The tutor must be creative in developing different learning strategies, and must not assume that all students process information in the same manner. The most successful tutors have completed a training program. Although one may know and understand a particular academic subject, that knowledge does not always translate into the skills needed to be a successful tutor. A tutor should be trained in some theories of educational psychology and learning styles, and be cognizant of signs of learning disabilities in students. Tutors should also be well-informed about techniques that can motivate honor students since not all students who seek tutoring are borderline students.

There are several different types of tutoring programs, depending upon the target student population: for example, student-athletes, honors students, and at-risk students. Most National Collegiate Athletic Association (NCAA) member institutions offer some form of tutoring for student-athletes. At many institutions, first-year athletes are required to attend some type of tutoring during their first year of enrollment. The purposes of the tutoring program for student-athletes are varied. Most important: students receive assistance in meeting their academic goals and meet NCAA eligibility requirements. Tutors working with student-athletes shoulder a great deal of responsibility. These students have tremendous demands on their time in addition to the time commitments of completing academic work. In addition, many of these students are first-generation college students - some come to college ill prepared for the

слабо связанных с администрацией университетов. Они сами управляли своей собственностью, самостоятельно избирали свое руководство и осуществляли управление колледжами в соответствии с их собственными хартиями и уставами. Хотя первоначально английские колледжи были рассчитаны только на учащихся, однако многие коллегиальные воспитанники духовного звания с ученой степенью по окончании учебного курса оставались без бенефиции (места) или продолжали учиться дальше для получения высших ученых степеней. Они жили в колледжах в качестве причисленных к университету под названием тьюторы и со временем образовали главную составную часть колледжей. Получая в колледжах общее содержание, они обязаны были содержать определенное количество студентов. Тьюторам вменялся надзор над школярами; они сопровождали жизнь студента во время пребывания в колледжах, включая его быт, готовили к академическим лекциям и занимались репетиторством. Необходимо отметить, что тьюторами в отличие от преподавателей могли стать лишь те, кто обладал способностями к рефлексии и анализу своего опыта самообразования и изобретал способы его передачи. Тем самым, появление тьюторов было особенно актуально для студентов желающих сократить сроки получения образования.

Тьютор выполнял несколько функций. Во-первых, он отвечал за практическое освоение наук, понимая под практическим то, что он воспитывает в студенте ответственное отношение к знаниям, умение интерпретировать текст, анализировать, доказывать, а не просто воспроизводить

challenges of college work. The tutor not only helps to explain and clarify academic work but can often become a mentor, friend, and role model.

Other tutoring programs such as those for honors, first-generation, at-risk students, or specialty programs such as English, mathematics, or foreign-language centers differ in that students are not required to attend these sessions. Institutions offer these services either at no charge or for a reduced fee to students.

One college, the University of South Carolina, met a demand for tutoring by establishing several tutoring centers in its residence halls through the Department of Housing. These Academic Centers for Excellence (ACE) are partnerships between university housing, the math lab, and the writing center on campus. Students can seek out tutors in the lobbies of their residence halls. Graduate students provide on-site support in mathematics and English at the ACE offices.

Tutoring in higher education cannot be narrowly defined as it is interpreted differently by various institutions. Tutoring is an important component in undergraduate education as it provides students with the opportunity to seek help in a one-on-one basis or small group setting. Depending on the institution, this goal can be accomplished in a myriad of models.

некоторые догмы, которые звучат в лекциях преподавателей. Во-вторых, он помогал студенту составлять, говоря нашим языком, план образования. Он мог посоветовать ему, какую литературу и в каком порядке прочитать, какие лекции требуют обязательного посещения. И, в-третьих, он следил за поведением студента, выполнением норм университетского общежития, которые должны были способствовать уравниванию духовного и интеллектуального, студенческой вольной жизни и монастырской аскезы. Важно отметить, что тьютор жил со студентами одной жизнью и в ценностном смысле и в смысле того, что он вместе с ним участвовал в многочисленных обществах университета, т.е. это была не внешняя, а внутренняя позиция.

К концу XVI века тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая прежде всего за воспитание подопечных. В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор – ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях; фактически, тьютор заменяет студенту родителей.

Особенностью британских университетов XVI-XIX веков было отсутствие строгих учебных планов, стандартов и расписаний. Каждый лектор читал то, что составляло предмет его интереса, а студенты сами выбирали, кого и когда слушать. Студенты из одних колледжей могли быть слушателями лекций профессоров из других колледжей. Университет предъявлял свои требования к занимающимся только на экзаменах, и студент должен был сам выбрать путь, которым он постигнет знания, необходимые для получения диплома. Сдать экзамен в условиях отсутствия курсов по всем необходимым дисциплинам или выбора их из множества без тьютора было крайне затруднительно. За индивидуальную готовность каждого студента к сдаче экзамена отвечал конкретный тьютор. Таким образом, тьютор был вынужден находиться в ситуации педагогического поиска, и результатом его работы была программа образования студента, а продуктом – сданный экзамен, то есть некоторый, признанный научным сообществом статус образованности его студента. Поэтому к XX веку в старейших университетах Англии тьюторская система не только

не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная стала служить дополнением к ней. Сегодня примерно 90% занятий в Оксфордском и 75% в Кембриджском университете проводится тьютором с одним или двумя студентами. В Интернете постоянно присутствует реклама тьюторинга⁷.

К тьюторингу во многих других странах относились долгое время прохладно. Сейчас же тьюторская система активно развивается в ведущих странах мира. В России тоже есть один образовательный центр, где тьюторинг стал уже традиционным, – Физтех МГУ, созданным Капицей, который был хорошо знаком с британской системой университетского образования. Физтех МГУ и сейчас воспитывает одних из лучших физиков мира. Ведь цель тьюторинга – формирование навыков самостоятельного творческого решения профессиональных и научных задач, обучение эффективным приемам разработки и реализации исследовательских проектов, формирование активной исследовательской позиции, навыков самообразования.

По мнению многих отечественных⁸ (Е.В.Белицкая, А.О.Зоткин, Т.М.Ковалева, Н.В.Муха, И.Д.Проскуровская и др.) и зарубежных (Г.Кавелти, Р.Дж.Марцано) ученых, опыт английских педагогов в организации тьюторского обучения заслуживает пристального внимания. В работах Г.Кавелти отмечается, что тьюторство адаптирует процесс обучения к потребностям учащихся. Р.Дж. Марцано, С.Е.Римм-Кауфман, Дж.Каган, Г.Биерс и др.) экспериментальным путем доказывают эффективность тьюторской системы обучения, сравнивая достижения учащихся экспериментальной группы, где были отмечены высокие показатели, и контрольной группы, где прослеживались стандартные отклонения. Д.Бушсел и В.Фьюзу приходят к выводу, что систематическое тьюторское сопровождение с непосредственным использованием обратной связи эффективно помогает студентам справляться с возникающими трудностями. С.Е.Римм-Кауфман, Дж.Каган, Г.Биерс указывают на преимущества тьюторских программ, разработанных для

⁷Tutor.com is the only online tutoring solution that combines: targeted remediation support, high quality learning, broad access for all types of students, turn-key implementations, transparent pricing.

⁸ Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2012. – 24 с.

удовлетворения потребностей детей «группы риска». Отчеты, предоставленные для National Study of Developmental Education, констатируют положительное влияние тьюторства на память учащихся.

В последние годы педагоги и ученые расширили сферу исследования, рассматривая разнообразные предметы различных областей знания и изменения возрастных групп студентов, чтобы выявить специфическое воздействие тьюторства на процесс и результат образования. В итоге было отмечено, что данная система соответствует практически всем запросам современной образовательной ситуации, формируя у учащихся универсальные способы деятельности, способы решения проблем в различных сферах, помогая в нахождении межпредметных связей до полного осознания связи между содержанием учебного процесса и профессиональной деятельностью в их динамическом контексте, способствуя самообразованию и саморазвитию, что в совокупности положительно влияет на качество образования подрастающего поколения.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет говорить о том, что существенный вклад в разработку проблемы научного осмысления категории тьюторства внесли зарубежные исследователи А.Белл, Г.Биерс, К.Блекбурн, Д.Бушсел, Р.Веджери, Э.Гордон, Л.Дейви, Г.Кавелли, Р.Дж.Марцано, Д.Макконнел, Дж.Миллер, Д.Палфрейман, Д.Пиккеринг, Дж.Поллак, Д.Раунтри, С.Е.Римм-Кауфман, М.Сойби, Э.Финберг, Н.Фурбанк, В.Фьюзу, Л.Харасим, Дж.Хэуитт, Д.Эллсон, а также отечественные ученые Л.В.Бендова, Г.М.Беспалова, Н.В.Борисова, Е.Волошина, Л.М.Долгова, Т.М.Ковалева, Е.Б.Колосова, М.К.Мамардашвили, С.Г.Мануйлова, А.А.Попов, Н.В.Рыбалкина, А.Н.Тубельский, Г.П.Щедровицкий, С.А.Щенников, М.П.Черемных, Е.А.Челнокова и др.

Сущность тьюторской системы обучения в Англии рассматривалась такими современными зарубежными авторами, как К.Блекбурн, Э.Гордон, Г.Дербридж, Ч.Кингслей, Р.Клоуард, Г.Крисли, Ф.Дж.Медуэй, М.Г.Мур, Р.Пэппа, Т.Сарбин, М.Сим, Ф.Стродтбэк, Р.Г.Уильямс, Г.Хорст, К.Хибберт, и российскими исследователями Т.М.Ковалева, Е.Б.Колосова, И.Проскуровская, П.Г.Щедровицкий, Г.А.Ястребова и др.

Основные тенденции апробации и адаптации тьюторской системы обучения в отечественной педагогике представлены в

исследованиях Е.А.Александровой, В.А.Адольф, Н.Г.Зверева, Н.В.Борисовой, С.В.Дудчик, Т.М.Ковалевой, Н.А.Костиной, С.Г.Мануйловой, Н.В.Пилипчевской, А.Селиванова, Е.А.Сухановой, М.П.Черемных, Г.А.Ястребовой и др.

Е.В.Белицкой⁹ выявлены и охарактеризованы основные тенденции развития тьюторской системы обучения в образовании Англии на современном этапе, заключающиеся в том, что данная система проникает не только в сферу университетского образования, но и в школьное обучение, частное, домашнее и дистанционное образование; расширяется круг обучающихся, в который могут входить не только подрастающее поколение, но и взрослые, а также обучающиеся с ограниченными возможностями; появляются новые, адекватные меняющимся запросам общества формы и виды тьюторства; конкретизировано научное знание о процессе функционирования данной системы в учебных заведениях Англии, описанное в руководствах по работе тьюторов, которое основано на строго регламентированных тьюторских занятиях с документальным отражением, главной целью которых как в университетах, так и других учебных заведениях различного уровня является обеспечение всех возможностей для успешного развития, обучения и самообразования студентов посредством высококвалифицированных тьюторов, являющихся связующим звеном между учебным заведением и студентами; конкретизировано научное понимание специфики и возможностей тьюторской системы обучения в Англии как средства повышения качества образования, отраженное в работах Г.Кавелти, Р. Дж.Марцано, Д.Палфрейман, Д.Раунтри и состоящее в том, что данная система включает различные формы и виды сопровождения, которые соответствуют меняющимся запросам общества и непосредственно повышают качество образования; уточнены представленные в исследованиях Э.Гордона, К.Блекбурна, Д.Бушсела сущностные характеристики тьюторской системы обучения, ее роль и место в образовании Англии, а также социально-экономические, исторические, политические и культурные предпосылки возникновения и становления тьюторской системы обучения в Англии.

⁹ Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2012. – 24 с.

Возрастающий интерес к тьюторству в вузах связан с тем, что сегодняшняя высшая школа не в состоянии подготовить своих выпускников к решению всех тех проблем, которые им встретятся в жизни. В связи с этим и возникает новая задача образования – формирование у студентов универсальных способов деятельности, как способов решения проблем в различных сферах и видах деятельности, таких, как моделирование, прогнозирование, системный анализ, проектирование, исследование и т.д.

При этом сформировать указанные способы на материале одного учебного предмета довольно сложно. Необходима межпредметная координация, поэтому важно при разработке предметных учебных программ определять, как будут использоваться возможности предмета для формирования универсальных способов деятельности. Тьютор должен помочь студенту в нахождении межпредметных связей до полного осознания связи между содержанием учебного процесса и профессиональной деятельности в их динамическом контексте, поскольку по данным психологических исследований у студентов на начальной стадии обучения отсутствует понимание взаимосвязи учебных предметов. Каждый из них выступает обособленно. Специфичными к тьютору являются требования как личности (широта взглядов, чувство ответственности, контактность, психологическая устойчивость); как специалисту (владеть знаниями не только по своей дисциплине, но и по смежным); как воспитателю, который формирует духовный образ личности и гражданина; как к психологу (тьюторство предполагает использование отдельных техник и приемов из практической психологии).

Таким образом, идея тьюторства – это идея педагогического поиска, осуществляемого совместно с подопечным. Тьютор не тот, кто заменит усилия по собственному поиску подопечного, но тот, кто наравне с ним прилагает усилия по поиску способа передачи культурного содержания тому, кто ищет его (содержание) как опору в овладении собой.

Заемствованная за рубежом тьюторская технология в России обросла дидактическими атрибутами. Так специфичными требованиями к тьютору как личности стали широта взглядов, чувство ответственности, контактность, психологическая устойчивость; как специалисту – владение знаниями не только по своей дисциплине, но и по смежным; как воспитателю, который формирует духовный образ личности и гражданина; как к

психологу – тьюторство предполагает использование отдельных техник и приемов из практической психологии.

К основным функциям тьютора стали относиться:

1) функцию обеспечения усвоения знаний (педагогическая поддержка со стороны тьютора должна обеспечивать понимание учебного материала и овладение им, тьютор должен стимулировать выработку новых навыков и способов поведения);

2) организационную функцию, которая включает координацию взаимодействия обучаемого с образовательным учреждением, организацию взаимодействия обучаемых с тьютором и друг с другом, организацию взаимного обучения, управление последовательностью и временем обучения;

3) коммуникативную функцию, связанную с осуществлением общения обучающихся с тьютором и между собой; управление групповой динамикой, распределение групповых позиций и ролей;

4) мотивационную функцию, которая требует выявления индивидуальных мотивов и потребностей обучаемых; помощь в осознании личностных перспектив, связанных с обучением;

5) мониторинг и контроль, направленные на выявление индивидуальных затруднений студентов, помощь в преодолении этих затруднений; пошаговый мониторинг деятельности обучающихся; контроль и оценку знаний и умений по окончании обучения.

Мы же рассматриваем тьюторинг как важную форму развития творческой деятельности. В ходе апробации индикаторов¹⁰, определяющих качество педагогического мастерства преподавателя уже не во фронтальном (на всю группу), а в индивидуальном (на одного студента) режиме обнаружили специфические закономерности и принципы формирования творческой деятельности студента.

Первая закономерность – тьюторинг развития творческой деятельности студента, как форма (технология) не группового, а индивидуального взаимодействия, должен проходить на фоне развивающих занятий преподавателя, качество которых определяется индикаторами профессионального мастерства (личностным, эмпатическим, рефлексивным, когнитивным,

¹⁰ Индикаторы личностного, эмпатического, рефлексивного, когнитивного, интерактивного, ядерного, природосообразного, интегративного, аттрактивного, результативного типа. См.: Габдулхаков В. Ф. Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 258 с.

интерактивным, ядерным, интегративным, природосообразным, аттрактивным, результативным).

Вторая закономерность – эффективность творческой деятельности определяется способами структурирования содержания, методов, форм и технологий ее организации и осуществления – реализуется через принципы: формирования творческой деятельности на основе использования специальных видов учебных заданий; вариативности и интегративности, диалогизации.

Третья закономерность – процесс формирования творческой деятельности ведет к построению индивидуальной траектории развития студента – реализуется через принципы: рефлексивно развивающего взаимодействия субъектов совместной творческой деятельности; персонализации и самореализации в процессе творческой деятельности; направленности творческой деятельности на субъектное развитие и саморазвитие.

Четвертая закономерность – в процессе формирования творческой деятельности происходит постепенная передача руководящих полномочий (управленческих функций) от преподавателя к студенту – обуславливает принципы: соответствия внешнего управления творческой деятельностью внутреннему потенциалу субъекта, ее осуществляющих; единства и целостности организации и самоорганизации в процессе формирования творческой деятельности, развития творческого потенциала студента.

Пятая закономерность – эффективность формирования творческой деятельности зависит от степени согласованности и взаимосвязи внутреннего потенциала личности и внешних условий, в которых она происходит – реализуется через принципы: системной детерминации формирования творческой деятельности; непрерывности творческой деятельности в процессе ее формирования; комплементарности среды (как внешней, так и внутренней).

Таким образом, тьюторинг развития творческой деятельности студента должен существенно отличаться от тьюторинга обычной образовательной деятельности, такой тьюторинг должен иметь системный характер и он должен быть субъектно-ориентированной технологией, в основе которой не только творческая самореализация, но и творческая самодетальность. При этом тьютор должен быть сам носителем творческой идеи.

1.2. Тьюториада в России и за рубежом

В России базовые аспекты тьюторской работы определяют следующим образом¹¹:

- тьютор в своей деятельности воплощает ценности свободы, самоопределения, осмысленного отношения человека к собственной жизни, своему будущему, перспективам, продвижения к успеху;

- тьютор выполняет задачи гуманитаризации образования: он должен научить студента использовать себя в соответствии со своими целями и образом будущего, видеть себя как потенциал и ресурс;

- тьютор сопровождает весь процесс проектирования и построения студентами своей образовательной траектории, начиная от работы с его первичными интересами, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов;

- тьютор – ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях; фактически, в вузе тьютор заменяет студенту родителей.

Один из показателей институционализации тьюторской работы связан с тем, что Приказом Минсоцразвития России от 30.10.2009 г. № 858 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» в разделе «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования» утверждены квалификационные требования к должности тьютора.

В соответствии с Приказом, тот, кто претендует на должность тьютора, должен иметь высшее профессиональное образование и стаж работы в образовательном учреждении не менее 3-х лет. Тьютор должен знать законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации по вопросам высшего профессионального образования, требования и основные документы Болонского процесса, локальные нормативные акты университета, государственные образовательные стандарты по соответствующим программам высшего образования;

¹¹ Приказ Минздравсоцразвития России от 30.10.09 г. № 858 об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих // Социально-трудовые права работников: Кадры и аттестация работников.

URL: <http://www.ed-union.ru/page.html?region=1&sid=&page=27>.

возрастную и специальную педагогику и психологию; основы административного и трудового законодательства.

Тьюторинг как педагогическая система сопровождения образовательного процесса развивается во многих вузах России. В настоящее время, к примеру, в Южном федеральном университете ¹² разработана Программа МИГО, которая реализуется на всех гуманитарных факультетах.

В общей сложности в 2009/2010 учебном году на ней обучается 94 студента. В 2007 г. Программа получила внутриуниверситетскую грантовую поддержку (грант ЮФУ № 05/6-92 «Разработка и реализация асинхронной модели обучения в рамках программы междисциплинарного гуманитарного индивидуального образования (МИГО) в Южном федеральном университете»), а также грантовую поддержку в рамках программы TEMPUS (CD-JEP-2711-2006 TRIP: «Transition to Interdisciplinary Programs at RSU/SFedU»), реализация которого предполагает дальнейшее развитие программы МИГО в сотрудничестве с Варшавским университетом, а также разработку двух экспериментальных валидированных междисциплинарных магистерских программ: «European Studies» (совместно с Университетом Л инчёпинг, Швеция) и «Cultural Studies» (совместно с Университетами Лидс и Кингстон, Великобритания). В рамках данного гранта разработано нормативное обеспечение программы: Положение Программы МИГО, Положение о тьюторе, методические рекомендации обучающегося по программе МИГО; с января 2008 г. запущен в эксплуатацию сайт МИГО (www.migo.sfedu.ru).

Исследовательская и проектная деятельность учащихся в школе в методическом и технологическом отношениях отрабатывается в Институте педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета с 2012 г.

20 декабря 2012 г. на базе гимназии № 90 Советского района г. Казани прошел научно-практический семинар. Семинар был организован совместными усилиями лаборатории диагностики и развития одаренности Института педагогики и психологии КФУ и Городского методического центра Управления образования г. Казани.

Участники семинара обсудили открытые мероприятия и результаты исследований педагогов, психологов школ и научных центров Казанского федерального университета.

¹²См.: www.migo.sfedu.ru

Дело в том, что научные центры КФУ (лаборатории, ассоциации, творческие группы и коллективы институтов КФУ) выделяют разные признаки одаренности. Ученые обращают внимание на одни признаки, школьные учителя – на другие.

На семинаре вызвали интерес такие признаки одаренности, как:

1. Надситуативная активность (познавательная самостоятельность). Этот признак отмечался еще Д.Б.Богоявленской, В.А.Петровским и др. Речь идет о стремлении к постоянному углублению в проблему (способность к «ситуативно не стимулируемой деятельности»). Для одаренного ребенка решение задачи не является завершением работы. Это начало будущей, новой работы. В этой способности кроется тайна высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, что не видят другие.

2. Высокий уровень развития логического мышления. Множество специальных исследований проведено с целью выяснить, помогает ли в творчестве умение мыслить логически. Единого ответа на этот вопрос пока нет. Разные специалисты, ссылаясь на собственные эксперименты, говорят диаметрально противоположное.

3. Повышенный интерес к дивергентным задачам. Способность решать дивергентные задачи – важнейшее условие успеха в творческой деятельности: научном поиске, создании произведений искусства, руководящей работе, предпринимательстве. В дивергентных задачах конечный мыслительный продукт (ответы) не выводится напрямую из условий. Решение их требует поиска разных подходов, допускает и частично предполагает их сопоставление.

4. Оригинальность мышления. Способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, банальных, обычно называют оригинальностью мышления. Проявляется эта особенность в мышлении и поведении ребенка, в общении со сверстниками и взрослыми, во всех видах деятельности. Оригинальность (либо ее отсутствие) ярко выражается в характере и тематике самостоятельных рисунков, сочинении историй, конструировании и других продуктах детской деятельности.

5. Гибкость мышления. Способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию, называют гибкостью мышления. Гибкость мышления тесно

связана с богатством и разнообразием прошлого опыта ребенка (объем знаний, умений, навыков и т. п.), однако полностью им не определяется. Экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что связь между ними имеет очень сложный характер.

6. Легкость генерирования идей (продуктивность мышления). Большое количество идей характерно для одаренного человека как реакция на проблемную ситуацию. Новая идея в данном случае не просто ассоциативное объединение нескольких первичных, более простых идей и понятий. Соединение этих первичных идей и понятий должно быть содержательно оправдано, а происходит это лишь в случае отражения объективных явлений и отношений, стоящих за данными понятиями.

7. Легкость ассоциирования. Легкость ассоциирования может быть представлена как способность к выработке обобщенных стратегий на основе выявления скрытых от обычного взгляда связей и отношений и их дальнейшей детализации. Она выражена наиболее явно в умении находить аналогии там, где традиционно они не усматриваются, в способности найти путь к решению проблемы, используя различную, в том числе и кажущуюся посторонней, информацию. Возможным это становится при наличии умения видеть связи между разными явлениями, событиями, далекими по содержанию.

8. Творчески одаренным людям в значительно большей степени, чем обычным, свойственна способность к прогнозированию. Это редкое качество, включающее в себя воображение, интуицию, способность к глубокому анализу. Для основной массы людей характерен так называемый презентизм мышления – они не могут представить себе будущее и прошлое качественно отличным от настоящего. У одаренных детей это качество выражено настолько ярко, что распространяется не только на процесс решения учебных задач, но и на самые разные проявления реальной жизни: от прогнозирования последствий, не отдаленных во времени относительно элементарных событий, до возможности прогноза развития социальных явлений.

Именно эти признаки были замечены на открытых уроках учителей гимназии № 90 г. Казани Л.В.Афанасьевой, С.С.Седенковой, А.Н.Валиахметова, М.Р.Сиразиева, М.Р.Салиховой, Н.П.Репиной, Н.Я.Трошиной, Т.А.Обуховой, Э.А.Мифтаховой и др.

Семинар, по признанию его участников, существенно углубил теорию и практику развития одаренности учащихся в условиях творческого взаимодействия школы и КФУ.

Проблемам тьюторского сопровождения творческой деятельности учащихся была посвящена научно-практическая конференция в средней школе № 33 Авиастроительного района г. Казани, которая состоялась 5 февраля 2013 г. Конференция прошла по плану совместной работы Института педагогики и психологии КФУ и Методического центра Казанского управления образования. От Методического центра этой работой руководит кандидат педагогических наук Г.В.Тарасова, от Института педагогики и психологии – В.Л.Виноградов, Л.М.Попов, В.Ф.Габдулхаков.

Совместная работа КФУ и Управления образования г. Казани по программе диагностики и развития одаренных детей идет уже второй год. Конференция на базе школы № 33, по признанию ее участников, оказалась знаковой. Участники конференции пришли к выводу, что в образовательных учреждениях Казани необходимо учитывать опыт педагогов школы № 33 по организации тьюторского сопровождения развития творческой деятельности учащихся. Нестандартный опыт такой организации показали на своих уроках З.В.Буранова, М.Т.Абдыева, Э.А.Мифтахова, Р.З.Хуснутдинова, Л.В.Горбунова, А.Р.Галеев, Н.Г.Гилязиева, Р.Х.Хабибуллина и др. Важным критерием качества работы с одаренными детьми является талант, увлеченность самого учителя.

В школе № 33 был показан сингапурский опыт организации образовательной деятельности. По мнению сотрудников Министерства образования и науки Республики Татарстан Т.Б.Алишева, А.Х.Гильмутдинова, основной целью современного этапа развития образовательной системы в Сингапуре является создание стимулирующей среды, которая мотивировала бы каждого человека учиться на протяжении всей жизни, получать новые знания и навыки, осваивать технологии, развивать дух инноваций и предпринимательства, уметь рисковать и брать на себя ответственность и обязательства. Суть этапа можно кратко охарактеризовать как создание институциональных механизмов выявления и развития способностей и талантов ребенка на каждом этапе школьного образования. Чтобы способствовать реализации разнообразных образовательных возможностей, правительство разработало стимулирующую грантовую схему Edusave, которая позволяет ученикам покрывать затраты, связанные с обучением, в том числе расходы на дополнительное образование и поездки за рубеж.

При этом если в Сингапуре преобладает опыт практического освоения всего лучшего, что наработано в российской психологической и педагогической науке, то в Западной Европе – опыт научного осмысления прошлого и настоящего в развитии теории и практики творчества (и художественного, и научного).

В зарубежной педагогике исследованием тьюториады занимались такие ученые, как Х.Барроуз, К.Бруффе, М.Девольер, С.Калишман, Дж. Кларк, Дж. Кован, И.Палфрейман, П.Эшвин и др. (Великобритания); Х.Беневитц, П.Вагеманн, П.Коэн, К.Прангэ, С.Рудольф, И.Терхарт, А.Фрей и др. (Германия); К.Аль-Эриан, Дж. Байрон, А.Бернер, М.Даз, Дж. Хофстед, Дж.Мурдоч и др. (ОАЭ).

Вопросы индивидуализации образования в традиционном, для исследователей тьюториады, но понятном для российских исследователей контексте рассматривали такие ученые, как: Дж.Адамс (индивидуализация как процесс развития личности), М.Галтон (индивидуализация как одно из приоритетных направлений образования), А.Келли (виды индивидуализации), Дж.Ледбеттер, Д.Лоутон (гуманистический подход к индивидуализации), А.Маслоу (вопросы социализации и индивидуализации личности), К.Роджерс (вопросы самореализации и индивидуализации личности), Б.Роудз, Б.Саймон, Б.Скиннер, Ю.Сэмиер, С.Тейлор, И.Унт (вопросы индивидуализации и дифференциации обучения), Е.А.Александрова, А.В.Хуторской и др. (теория и практика разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий), практическое применение новейших средств индивидуализации образования (Д.Брендз, М.Галтон, Дж.Ледбеттер) и др. В их трудах отражены идеи, направления, формы и методы индивидуализации образования.

Отдельные аспекты индивидуализации образования затронуты и в трудах российских ученых: Н.М.Воскресенской (индивидуализация образования в Англии), Б.Л.Вульфсон, А.Н.Джуринского, А.А.Кирсанова, М.В.Кларина, В.П.Лапчинской, З.А.Мальковой (проблемы зарубежного образования) и др., благодаря чему стало возможно описать процесс становления и развития индивидуализации образования в России и, как следствие, обратиться к вопросам о субъектах, педагогически ее обеспечивающих.

При этом Е.А.Андреева¹³ подчеркивает, что индивидуализация образования в России будет проходить эффективнее,

¹³ Андреева, Е.А. Сравнительный анализ моделей тьюторства (на примере Англии, Германии, Объединенных Арабских Эмиратов и России). // Автореферат дисс. ...

если при дальнейшем развитии отечественной модели тьюторства при сохранении национальных особенностей российской системы образования будут учитываться инвариантные и вариативные характеристики моделей тьюторства как стран с многолетним опытом индивидуализации образования (Англии и Германии), так и Объединенных Арабских Эмиратов как страны, недавно приступившей к реализации модели тьюторства.

Анализ фактического материала, демонстрирующего практику распространения принципа индивидуализации образования в Англии, Германии, Объединенных Арабских Эмиратах и России показывает, что основанная на нем модель тьюторства получает широкое распространение лишь в том случае, когда педагогическое сообщество приходит к выводу о том, что практикуемые модели обучения не приносят ожидаемых результатов. Опыт же внедрения различных вариантов модели тьюторства в этих странах, рассмотрение их как действенного ресурса развития личности и общества, демонстрирует формирование устойчивой тенденции к повышению качества образования. При этом в России и ОАЭ наблюдается переосмысление традиционных для общества этих стран подходов к содержанию образования, признание открытого образовательного пространства, индивидуализации, необходимости педагогической поддержки обучающегося, разработки и реализации им индивидуальной образовательной траектории, необходимости педагогического обеспечения общей готовности к проявлению самостоятельности в различных сферах жизнедеятельности.

Н.И.Сергеева¹⁴ обращает внимание на то, что при известных успехах в деле выявления и обучения одаренных детей школа Англии сталкивается с рядом противоречий и трудностей. Один из таких наиболее сложных вопросов, представляющих исключительную важность для развития всей системы образования, состоит в том, как рационально совместить повышение уровня образования всех учащихся со специальной подготовкой одаренных. Анализ истории и современных тенденций в развитии школьного образования показал, что интеллектуальные критерии отбора на практике часто

кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – М., 2012. – 23 с.

^{14 14} Сергеева, Н.И. Обучение одаренных детей в школах Англии // Дисс. ... кандидата педагогических наук 13.00.01 - общая педагогика. – М., 1991. – 193 с.

подменяются социальными, что ведет к сохранению привилегий господствующих классов в системе образования и ущемляет права и интересы трудящихся. Не получили до сих пор четкого решения и многие вопросы, носящие более конкретный характер: следует ли одаренных детей в процессе обучения обособлять или необходимо обеспечивать для них более насыщенные программы в рамках обычного класса; какой путь эффективнее - ускоренный темп прохождения обычной программы или предоставление более насыщенных программ; как привести в соответствие уровень требований к умственной нагрузке одаренных детей с их психолого-физиологическими особенностями; каким должно быть соотношение общего и специального в программе обучения одаренных детей и т.д.

Решение этих, как и многих других сложных вопросов обучения одаренных детей, предполагает дальнейшую интенсификацию теоретических исследований и практических экспериментов, широкий обмен опытом и сотрудничество педагогов и психологов многих стран.

К.В.Назарьева¹⁵ в истории развития английских «паблик школ» выделяет четыре этапа.

На первом этапе в XIV веке появились английские благотворительные школы, позже получившие название «общественных». Особенности этих учебных заведений проявились в развитии пансиона, в ориентации на университетское образование, в использовании самоуправления. Большинство подобных школ появилось в XV-XVII вв., что способствовало появлению сети «паблик школ».

На втором этапе развития, в XVII- XIX вв., «паблик школ» проявили стремление к объединению, усилилось взаимовлияние между отдельными школами.

На третьем этапе, XIX — середина XX века, школы приобрели тот вид, в котором, с определенными изменениями, они существуют сегодня. Характерными особенностями «паблик школ» стали развитие пансиона, деление воспитанников пансиона на «дома», тьюторская система, система фагов, культ спорта, ориентация на университетскую программу, индивидуализация обучения, следование традициям, высокая консолидация школ.

¹⁵Назарьева, К.В. Развитие элитного школьного образования в Англии. // Дисс. ... кандидат педагогических наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. - Архангельск, 2008. – 207 с.

На четвертом этапе развития, начавшемся в 1960-е и продолжающемся в наше время, «паблик скулз» претерпели значительные изменения, которые коснулись, прежде всего, целевых и ценностных установок. Многие традиционные элементы системы изменились, но не исчезли полностью.

Современное состояние «паблик скулз» определяется реформами, которые школы претерпели в XIX-XX вв. Реформы XIX века, т.е. реформы Т. Арнольда, его предшественников и последователей не носили революционный характер. Обучение в школах носило традиционный характер до середины XX века. Тем не менее, они создали современный вид «паблик скулз», упрочили традиционные и предложили новые элементы учебной и воспитательной работы «паблик скулз», со временем ставшие узнаваемыми чертами школ. Некоторые из этих элементов, такие, как система «домов», система самоуправления, тьюторская система и особое внимание к спортивным мероприятиям, формировались целенаправленно, чтобы повлиять на воспитательный процесс. Другие элементы, например школьный сленг, традиции, возникли спонтанно, что усилило чувство сплоченности, принадлежности к общему делу.

Реформы 1960-х, изменили принципы работы школы. «Паблик скулз» начали строить свою работу на меритокритических принципах, руководствуясь идеями открытости и демократичности. Тенденциями развития учебной и воспитательной работы современных «паблик скулз» выступают высокое качество образования, индивидуализация процесса обучения и воспитания, позволяющие раскрыть потенциал каждого воспитанника. Традиционными для «паблик скулз» остаются ориентация на университетское образование и стремление к взаимодействию с другими школами и местным сообществом. Сохраняя традиционность форм обучения и воспитания, школы стремятся к постоянному совершенствованию, поиску новых педагогических и образовательных подходов и технологий. Так, сохраняя в учебном плане древние языки, школы открывают кафедры современных языков, где кроме традиционных французского и русского, изучают японский и китайский. Сочетание традиций и инноваций является признаком устойчивости и эффективности «паблик скулз». Стремясь к интеграции в общенациональную систему образования, школы сохраняют свою уникальность и независимость.

Уникальность английских элитных школ обеспечивается несколькими условиями:

- независимым статусом школ. Именно он определяет гибкость и вариативность содержания обучения и воспитания, и также сохранение и закрепление традиций;

- приверженностью традициям, обеспечивающей стабильность развития «паблик скулз» и связью с другими уровнями системы элитного образования, например, с университетами; национальными и историческими особенностями института образования в Англии. Национальный характер элитного образования в Англии также является залогом его эффективности.

Английские «паблик скулз» создали субкультуру, которая оказала влияние на развитие элитного образования других стран. Элементы учебной и воспитательной работы «паблик скулз» заимствуются элитными школами Европы, США, Японии. «Паблик скулз» остаются наиболее известными школами во всем мире, привлекая в свои стены иностранцев, они, тем самым, формируют не только национальную, но и мировую элиту.

Важную роль они играют и в национальной системе образования. Предлагая высокий стандарт образования, школы дают возможность британскому образованию оставаться конкурентоспособным на мировом рынке образовательных услуг. «Независимые» школы стимулируют развитие государственных школ. «Паблик скулз» также поддерживают демократические традиции образования, сохраняя вариативность и многообразие национальной системы образования.

Популярность британского образования в России и необходимость создание отечественной системы элитного образования требует обращения к опыту английских «паблик скулз». Для российской школы интерес представляют как принципы, так и отдельные элементы английской элитной школы.

С чем это связано?

Многовековая история этих учебных заведений демонстрирует необходимость существования альтернативы об государственным школам. Государство и общество напрямую заинтересованы в развитии частных школ, поскольку последние создают конкуренцию и вариативность, стимулируя развития образования вообще. Частные школы обладают относительной гибкостью и мобильностью, способны выступать в качестве экспериментальной площадки для реализации инновационных подходов к образованию, в том числе, для создания элитной школы. Кроме того, частная школа дает возможность выбора, который определяет зрелость системы образования, улучшает её

качество, ведет к осознанию ответственности школы за обучение и воспитание личности. Элитные школы, по нашему мнению, не должны изменять истинным принципам равных возможностей и справедливого отбора, должны ориентироваться на интересы своей страны и людей, отстаивать идеалы свободной и нравственной личности. Важную роль играет национальный характер элитного образования. Ориентация на национальный характер не просто определяет самобытность элитных школ, но обуславливает ценностные ориентиры и цели элитного образования. Вопрос о создании национальной элитной школы в российских условиях остается открытым. Сейчас есть возможности создания в рамках государственной элитной школы системы полного или частичного пансиона, системы грантов и стипендий для способных и одаренных учащихся, которые могут обеспечить доступ представителей различных слоев населения к элитному образованию.

В Англии более 500 частных школ дневного обучения и школ-пансионов, которые принимают местных и иностранных детей от 7 лет. Существуют школы как раздельного, так и совместного обучения мальчиков и девочек.

Британская система среднего образования:

- Начальная школа (7-14 лет)
- Средняя школа (необходима для поступления в профессиональный колледж):

- 14-16 лет. Курс обязательного среднего образования (GCSE)

- 16 лет. По окончании курса экзамен на Свидетельство о среднем образовании (GCSE)

- Подготовительная школа (необходима для поступления в Университет):

- 16-18 лет. Курс по подготовке к сдаче экзаменов AS/A-levels

- 17 лет. Сдаются экзамены AS-level

- 18 лет. По окончании курса экзамены A-level

Система и методы преподавания в школах Англии базируются на многовековых традициях и соответствуют высшим мировым стандартам. Свидетельства и дипломы британских учебных заведений признаются во всем мире. Более 90% выпускников британских частных школ поступают в университеты.

Основное время ученики проводят на территории школы-пансиона, где им предлагается широкий выбор мероприятий и кружков. Во многих частных школах Англии есть драматические

театры, по оснащенности не уступающие профессиональным. Хоры, джазовые группы и симфонические оркестры есть практически в каждой частной школе, а в некоторых есть и балетные, художественные или дизайнерские студии. Большое значение придается спорту. Наряду с общеобразовательными предметами, это один из главных моментов школьной программы. Сейчас к традиционным видам спорта, таким как футбол, регби, крикет, теннис и хоккей, добавились занятия аэробикой, гребля на каноэ, верховая езда, альпинизм, сквош и плавание. Во всех школах есть бассейны, спортивные залы или игровые площадки.

Вот как рекламируются британские школы.

Badminton School (Бристоль). Badminton School была основана в 1858 году для детей, чьи родители жили и работали за границей. В настоящее время школа занимает 4 место в рейтинге среди школ для девочек Великобритании. Результаты сдачи экзамена A-level — 100%. Последние 11 лет занимает лидирующее место среди школ юго-запада страны. Школа сочетает превосходное качество обучения, дружественную атмосферу и заботу о своих учениках.

Bilton Grange Парки (графство Варвикшир). Школа основана в 1873 году, является самой традиционной школой страны. Bilton Grange готовит мальчиков и девочек для поступления в ведущие старшие школы. В школе очень хорошая академическая подготовка. Помимо прекрасно оборудованных классов, научных лабораторий и мастерских, в школе есть свой театр, музыкальная школа, спортивный зал, бассейн, поле для гольфа, а также более 600 тыс. кв. метров спортивных площадок и ландшафтного лесопарка.

Thames Valley University (TVU) является практически самым крупным университетом Великобритании. Данный вуз предлагает большой выбор учебных дисциплин и программ. Около 30 тысяч студентов обучаются в TVU. Главный кампус университета находится в пригороде Лондона – Илинге, что недалеко от западной части центрального Лондона. Второй кампус находится в Слау, также на Западе Лондона, но несколько ближе к аэропорту Хитроу. Оба кампуса расположены так, что в течение получаса до них можно дойти пешком от центра Лондона. Университет предлагает широкий выбор прикладных академических специальностей на любых уровнях. Учебное заведение гордится и тщательно оберегает свои традиции, а исключительное качество преподавания даёт возможность высокого старта для карьеры. Многие преподаватели

университета имеют огромный опыт работы или до сих пор работают в сфере их профессиональной деятельности. Это позволяет построить учебные программы курсов с учётом самых новейших тенденций современного рынка.

При этом в докладе «National Student Fee and Support 2011-2012»¹⁶, в котором страны Европы сравниваются по стоимости обучения в вузах и поддержке студентов в виде грантов, кредитов и налоговых вычетов, сообщается о том, что в Англии студенты вынуждены платить порядка 11,500 евро в год, в то время как в Австрии, Кипре, Дании, Финляндии, Греции, Мальте, Норвегии и Шотландии местные студенты не платят за обучение в вузе совсем или платят значительно меньше.

В целом, в большинстве стран ЕС обучение в вузе для иностранцев стоит дороже. В то же время, в Чехии, Венгрии, Исландии, Лихтенштейне и Норвегии обучение в государственных вузах стоит одинаково для студентов из Евросоюза и из-за его пределов.

Практически все исследованные страны предоставляют студентам гранты для покрытия расходов на обучение, жилье и питание, но в разных пропорциях. В частности, в Дании, на Кипре и на Мальте всем студентам предоставляются гранты. В Финляндии, Нидерландах, Норвегии, Швеции и Великобритании большинство студентов имеют возможность получить гранты. В большинстве же стран, включая Бельгию, Болгарию, Чехию, Хорватию, Эстонию, Германию, Грецию, Венгрию, Ирландию, Италию, Латвию, Лихтенштейн, Литву, Польшу, Румынию, Шотландию, Словакию и Испанию гранты выделяются меньшинству студентов - от 1% до 40% от всей популяции студентов, сообщается в отчете Еврокомиссии.

В России прослеживается постепенный переход от стратегических целей, предполагавших совершенствование качества обучения и воспитания молодежи в соответствии с традиционным идеалом человека как носителя определённой суммы знаний и гражданина общества, к новым стратегическим ориентирам – осознанному самоопределению и развитию личности. Непосредственные цели обучения стали соотноситься с развитием человека, обладающего целостным миропониманием, научным мировоззрением, формированием у учащихся навыков самообразования и самореализации. Данные тенденции полностью совпадают с целью, которую ставит перед

¹⁶ См.: <http://oncampus.ru/publicacii/evrokomissiya-v-anglii-samoe-dorogoe-vysshee-obrazovanie-v-evrope#ixzz2KNTypWjH>

собой классическая модель тьюторства, являющаяся универсальной, став прототипом моделей тьюторства в системе образования многих стран мира.

Занятия с тьюторами и сдача экзаменов — это единственное, что студент обязан делать в рамках учебного процесса. Классическая тьюторская система создавалась и развивалась в Оксфорде и Кембридже¹⁷, это типичный «Оксбриджский» феномен. Однако в Германии, Франции, Америке появились свои собственные тьюторские системы. В России тоже есть один образовательный центр, где тьюторинг стал уже традиционным, — Физтех МГУ. И это не удивительно, ведь Физтех создавал Капица, вернувшись из Англии. Результат — Физтех воспитывает лучших физиков мира.

Многолетние традиции развивающего обучения, проблемного изложения материала, и, что главное, концепции педагогической поддержки обучающихся (О.С.Газман, Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин и др.), стали основами деятельности современного педагога в России. Однако ситуация в этом отношении достаточно специфична. Во-первых, данная педагогическая деятельность в большей степени характерна для школ, гимназий и лицеев, и лишь в последние несколько лет идеи тьюторства начинают распространяться в высших учебных заведениях. Во-вторых, на территории России понятие «тьюторство» в большей степени трактуется не только с позиции процесса обучения, и не в рамках процесса воспитания а, что важно, в контексте развития личности обучающегося. Это обусловлено тем, что в российском образовании, начиная с 90-х гг. XX в. распространилась практика деятельности «педагога-поддерживателя», получившего в различных регионах России различные названия: «освобожденный классный воспитатель», «куратор», «тьютор». И, если в трудах О.С.Газмана, Н.Н.Михай-

¹⁷ Основные направления тьюторства определяются так: To provide college reading and learning professionals with an open forum to discover and exchange the leading tools and techniques to enhance student academic success. The guiding principles will help us support our mission. Guiding Principles: Provide professional development for college professionals active in reading, learning assistance, writing, ESOL, learning strategies, mathematics, college success programs, mentoring, and tutoring programs; Support best practices that promote innovative learning environments; Promote a culturally responsive approach to teaching and learning; Promote research, evaluation, and assessment in the field; Provide graduate students with opportunities to participate in the field; Cultivate a diverse and active membership; Promote ethically responsible professional behavior; Provide organizational leadership opportunities; Provide an efficient and effective organizational structure to ensure the health and growth of the Association; Collaborate with other professional associations for mutual benefit.

ловой и С.М.Юсфина и сам термин «педагогическая поддержка», и функциональные особенности освобожденного классного воспитателя были четко определены, то, впоследствии, исследователи предложили десятки трактовок понятия «тьютор» и «тьюторство» (Г.А.Гуртовенко, С.И.Змеева, Т.М.Ковалева, Е.Б.Колосова, Н.В.Рыбалкина, П.Г.Щедровицкий, С.А.Щенников, С.А.Фамелис и др.), что свидетельствует о несомненной востребованности, своевременности и современности как самой концепции педагогической поддержки, так повышенном интересе к ней со стороны педагогического сообщества России. Так, Е.А. Александрова трактует понятие «тьюторство» как индивидуальное консультирование, в процессе которого педагог поддерживает ребенка в процессе разработке индивидуальной образовательной траектории как программы собственной деятельности, сопровождает процесс ее реализации. В работах Т.М.Ковалевой «тьютор» понимается как педагог, который сопровождает выход тьюранта на индивидуальную образовательную программу. Специфика такого понимания тьюторства предусматривает обращенность внимания педагога и на обучение, и на развитие тьюторанта.

Анализ материала изучения классической модели тьюторства и ее вариантов в Германии, Объединенных Арабских Эмиратах и России позволил провести сравнение по основаниям, отражающим основополагающие характеристики феномена «тьюторство».

Таблица 1.

**Характеристики вариантов модели тьюторства в Германии, ОАЭ
и России**

Принципиальные основания для сравнения	Страны, применяющие модель тьюторства			
	Англия	Германия	ОАЭ	Россия
Основная религия	Англиканство	Протестантизм	Ислам	Православие
Время зарождения	XII в.	50-е гг. XX в.	IX в., начало XXI в.	90-е гг. XX в.
Вид	Эндогенный	Адаптивный	Адаптивный	Адаптивный

Цель деятельности тьютора	Развитие метакогнитивных способностей	Нравственное воспитание, развитие профессиональных компетенций	Развитие метакогнитивных способностей	Сопровождение разработки индивидуальной образовательной траектории
Задачи деятельности тьютора	Удовлетворение индивидуальных потребностей, развитие чувств, хороших привычек, составление индивидуального плана обучения, наблюдение за развитием	Возбуждение внимания, объединение интереса ученика с интересом учителя посредством взаимного изучения предмета (по И.Ф. Гербардту)	Содействие процессу обучения и стимулирование применения навыков критического мышления и мысли о продолжении обучения	Развитие тьюторанта, поддержка движения тьюторанта в «поле достижений», где существует идеальное (культурные образцы) и реальное (человеческие желания, интересы)
Принципы деятельности тьютора	Свобода, Индивидуализация, активность, сознательность, самостоятельность	Свобода, сознательность, активность, индивидуализация	Свобода, индивидуализация, активность, сознательность	Свобода, открытость, индивидуализация, модульность, гибкость, непрерывность
Функции, тьютора	Воспитательная	Воспитательная, образовательная	Воспитательная	Развивающая
Виды тьюторства	«Профессиональный тьютор», надомный тьютор, домашнее образование, мониторинговое образование, консультация, индивидуальный тьютор	Домашнее образование, семейное образование, консультация, мониторинговое образование, коуч, тьютор-ровесник, индивидуальный тьютор	Консультация, индивидуальный тьютор, E-learning	Частное тьюторство

Продолжение таблицы 1

Принципиальные основания для сравнения	Страны, применяющие модель тьюторства			
	Англия	Германия	ОАЭ	Россия
Методы деятельности тьютора	Мотивирование, стимулирование, похвала, совет, поощрение, расспрашивание, беседа, сократический диалог, обратная связь, наблюдение, пример старшего, постановка проблемы, запоминание, игровой метод, метод двойного перевода при обучении иностранным языкам, лекция.	Вопрос расспрашивание анализ	Проблемный сократический диалог проведение лекций, устных и письменных презентаций разбор конкретных практических случаев	Сотрудничество, консультирование, психолого-педагогическая поддержка, тренинги, коллегиальное «советование», диалог, надзор за занятиями, воспитание нравственной дисциплины, включая ценности послушания, подчинения, исполнительности и регулярности, мотивирование, поощрение
Сфера распространения	Университетское образование, домашнее и семейное образование, королевские семьи, мониторинговое образование, современное компьютерное тьюторское сопровождение	Домашнее образование, wohnstubenerziehung (образование в гостиной), доуниверсит. образование, университет. образование, вальдорфское образование, продуктивные школы	Университетское образование	Общеобразовательные учреждения, коррективные программы послешкольного обучения, вынужденное обучение на дому, направление «домашне-школьного» обучения
Название должности	Тьютор, учительница, наставник пажей, писец,	Erziehungskunstler, тьютор-ровестник, ментор,	Тьютор, фасилитатор	Тьютор, куратор, освобожденный

	гувернер, гувернантка, путешествующий тьютор, монитор, няня, кандидат	мультипликатор		классный воспитатель
Тьюторант (субъект тьюторства)	Студенты- теологи, священник, гувернантка, родители, няня, учитель	Студенты- теологи, отцы, реже – матери	Профессор университета	Квалифициро- ванный специалист- тьютор, освобожден- ный классный руководитель, куратор
Официальное оформление деятельности	Административ- ный контроль не ведется	Формируется нормативная база	Не существует нормативной базы	Не существует нормативной базы, деятельность контролируется руководством

Принципиальными основаниями для сравнительного анализа послужили: основная религия, время зарождения, вид модернизации, цель, задачи, функции и принципы деятельности тьютора, базовый подход, методы работы тьютора, виды тьюторства и сфера распространения тьюторства. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 1.

Содержание таблицы предоставляет возможность провести сравнительный анализ, результаты которого подтверждают наличие английского, немецкого, российского и арабского вариантов классической модели тьюторства. Современные варианты модели тьюторства в России, Германии и Объединенных Арабских Эмиратах следует отнести к адаптивному (догоняющему) виду, в то время как классическая модель тьюторства, возникшая под влиянием реформ и изменений внутри страны, относится к эндогенному виду.

Инвариантным в них является ряд предпосылок возникновения моделей тьюторства: развитие принципа индивидуализации, формирование открытого образовательного пространства и наличие в нем вариативности, необходимость в постоянном самоопределении и выстраивании своей траектории, а также отсутствие необходимого уровня знаний для ее построения; ориентация обучения на цель деятельности тьютора, постановка широкого спектра задач, применение схожих методов

для достижения цели; «тьюторство» рассматривается как средство повышения качества и эффективности образования; модель тьюторства является средством для реализации принципа индивидуализации образования; тьюторское сопровождение основывается на процессе индивидуализации и имеет своей целью самоопределение личности; как процесс представляет собой индивидуальное консультирование, в течение которого педагог помогает ребенку разработать индивидуальную образовательную траекторию; в качестве метода используется сократический; в Германии, России и Объединенных Арабских Эмиратах существует открытое образовательное пространство и свобода выбора для учащихся; для контролирования работы тьюторской системы не существует нормативной базы ни в одной стране мира, хотя в России она только начинает оформляться; базовой формой работы тьютора являются индивидуальные консультации; в университетах Германии и ОАЭ тьюторство представлено как в очном образовании, так и в дистанционном; общая функция, выполняемая тьютором – обучающая, т.е. составление совместно с учеником его индивидуальной образовательной траектории и ее реализация учеником совместно с тьютором на практике.

Вариативными являются уровни, на которых применяются варианты модели тьюторства – общеобразовательный (Россия) и университетский (Англия, Германия, ОАЭ), время обращения к модели тьюторства (Англия – XII в., Германия – 50-е гг. XX в., Россия – 90-е гг. XX в., ОАЭ – начало XXI в.) и причины возникновения (как результат различных видов модернизации), функции, выполняемые тьютором и официальное оформление его деятельности.

Все сравниваемые страны имеют разные религии, что является, с одной стороны, причиной возникновения модели тьюторства, а с другой, – причиной разного отношения к процессу индивидуализации.

В процессе анализа вариантов классической модели тьюторства обнаружилось некоторые сходства и различия подходов к реализации моделей. Так, очевидно, что принцип индивидуализации является базовым для каждого из вариантов классической модели. Однако в каждой из этих стран деятельность тьютора учитывает национальные и культурные особенности. При этом наблюдается изменение не только содержательной стороны деятельности, но и само ее название («тьютор», «ментор», «метатьютор», «коуч», «фрепетитор», «Director of Studies», «классный воспитатель», «освобожденный

классный воспитатель», «тьютор», «научный руководитель», «психолог» и др.). Также варьируются функции, выполняемые тьютором и требования, к ним предъявляемые. Например, в ОАЭ тьютор имеет много ограничений (поведение, манеры, темы разговора, стиль одежды), что объясняется специфичностью культуры страны.

В Германии деятельность тьютора контролируется администрацией университета, в остальных странах не контролируется.

Как субъект тьютор в России имеет множественные интерпретации, однако каждая из интерпретаций отличается сужением роли тьютора или ограничением ее формами или методами обучения, что не характерно для немецкой или арабской модели тьюторства; в Германии и ОАЭ тьютор – это не профессиональный наставник, не квалифицированный специалист.

Предполагается, что в России роль тьютора будет выполнять квалифицированный специалист, а деятельность тьютора стандартизирована; в России только формируется открытое образовательное пространство, в то время как в Германии и ОАЭ оно – часть образовательной системы на протяжении уже длительного времени; цель обучения в каждой стране разная; помимо определения «тьютор» в России было предложено название «освобожденный классный руководитель», в Германии – «пер-коуч»/«ментор», в ОАЭ – «фасилитатор»; в Германии модель тьюторства представлена на университетском уровне, в то время как в ОАЭ начинает развиваться в дошкольном и школьном образовании; в Германии и России помимо индивидуального тьюторства существует групповая форма модели тьюторства, чего нет в ОАЭ.

1.3. Творчество и творческая деятельность в репрезентативной культуре мира

Еще в античные времена философы обращались к процессам творчества – начиная с этапа замысла вплоть до восприятия публикой конечных его результатов. В европейской культуре особое внимание уделялось вопросам включенности искусства в социокультурный контекст бытия общественного человека, обусловленность творческой деятельности художника событиями его личной жизни, переживания ее. В этой связи необходимо упомянуть Дж. Вазари, который придал изучению искусства форму «жизнеописаний». В описанных им биографиях

Леонардо да Винчи, Микеланджело и Рафаэля была вскрыта тайная подоплека деятельности этих великих художников, отражающая зависимость творца от современной ему интеллектуальной, религиозной, социальной и нравственной обстановки. Этот подход сформировал своеобразную парадигму исследования художественного творчества, которую применяли затем многие мыслители.

Творческая деятельность априори предполагает высокое качество образования. В настоящее время вопросами качества образования, его оценкой занимаются многие международные организации, такие как ЮНЕСКО, ЮНИСЭФ, Всемирный банк, ОЭСР, Международная Ассоциация по оценке качества образовательных достижений (IEA), Европейская Ассоциация Университетов (EUA), Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании (ENQA) и др. В России проблемами образования занимаются такие научные организации, как Институт экономики РАН, МГУ им. Ломоносова, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), ИНП РАН, ЦЭМИ РАН и др.

В программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования», опубликованном в 1995 г., отмечается, что качество высшего образования является понятием, характеризующимся «...многочисленными аспектами и в значительной мере зависящим от контекстуальных рамок данной системы, институциональных задач или условий и норм в данной дисциплине. Понятие "качество" охватывает все основные функции и направления деятельности в области высшего образования: качество преподавания, подготовки и исследований, что означает качество соответствующего персонала и качество обучения как результат преподавания и исследований». В докладе ЮНИСЕФ «Defining Quality in Education», опубликованном в 2005 г., выделяются пять компонентов, которые определяют качество образования: учащиеся (здоровье, готовность к учёбе); среда (безопасность, гендерные особенности, имеющиеся ресурсы); содержание (способствующее приобретению жизненных навыков и знаний); процессы (квалификация учителей, используемые педагогические приёмы и технологии); результаты (знания, навыки и ценностные установки, связанные с национальными приоритетами).

Анализ международных исследований OECD PISA и TIMSS выявил отрицательную динамику результатов российских школьников по математической, естественнонаучной

грамотности и грамотности чтения. Так, расчет по данным OECD PISA показал, что средний балл учащихся средней школы 15-летнего возраста за период 2000-2009 гг. снизился по математической грамотности на 8 ед., по грамотности чтения на 3 ед. По результатам исследования TIMSS средний балл учащихся 8 классов за период 1995-2007 гг. по математической и естественнонаучной грамотности также снизился на 12 и 8 ед. соответственно.

В работе Т.А.Комкиной¹⁸ показывается, что в России, с начала 1990-х гг. значительно возросло соотношение принятых в вузы к получившим дипломы о среднем (полном) общем 11 образовании (с 55,1% в 1993 г. до 149,9% в 2009 г.). Также выросли следующие показатели: соотношение выпуска из вузов в году *t* к принятым в вузы к году (*t*-5) (в 1993 г. - 73%, в 2009 г. - 87%, в то же время в СССР этот показатель составлял в конце 80-х гг. менее 70%); соотношение получивших диплом о среднем (полном) общем образовании в году *t* к получившим диплом об основном общем образовании в году (*t*-2) (в 1993 г. - 52,1%, в 2009 г. - 71,9%). Одновременно произошло снижение соотношения принятых в ссуз и получивших дипломы об основном общем образовании (более 40% в СССР в период 1970-х - 80-х гг., в РФ - менее 30%). Это в определенной степени свидетельствует о том, что рост спроса на высшее образование сопровождается снижением требований к абитуриентам и студентам вузов. Соответственно и проблема активизации творческой деятельности студентов в вузах решается на более низком уровне.

В отечественной философской мысли проблематика творчества и творческой деятельности изучалась в процессе религиозно-философских и нравственных исканий таких мыслителей, как Н.Бердяев, С.Булгаков, И.Ильин, В.Розанов, В.Соловьев, П.Флоренский и др. Идеи культуротворческой роли искусства, важности формирования личности творца были продолжены в работах российских (А.Ф.Лосев, М.М.Бахтин, В.С.Библер, Д.С.Лихачев, М.С.Каган, Г.С.Батищев) и зарубежных (М.Вебер, Э.Левинас, А.Макинтайр, К.Хабермас и др.) авторов.

¹⁸ Комкина, Т.А. Исследование показателей качества образования в Российской Федерации с учетом региональных особенностей. // Автореферат дисс. ... кандидата экономических наук: 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством. – М., 2012. – 43 с.

Российские ученые в исследованиях проблем творчества опираются прежде всего на традиции Ю.А.Жданова и В.Е.Давидовича, посвященные культуротворческой сущности человеческой деятельности, М.К.Петрова, связанные с анализом возникновения европейской культурной традиции и творческой личности, Г.В.Драча, определяющие истоки формирования личности в античной культуре, Е.Я.Режабека, исследовавшего когнитивные основания творчества в современную эпоху, и др.

В конце XIX – начале XX вв. работах В.Я.Курбатова, Б.А.Лезина, Д.Н.Овсянико-Куликовского намечилось два направления изучения психологии творчества: научное и художественное. В рамках искусствоведения первоначально исследователи делали акцент на изучение психологии художественного творчества. В связи с развитием естественных наук в рамках данного направления возникает интерес к специфике не только художественного, но и научного творчества¹⁹. Ученые, пытаясь выявить своеобразие каждого из них, сравнивали особенности их природы, процесса протекания, а также их атрибутивные характеристики.

Факторами, обусловившими разграничение феноменов психологии художественного и научного творчества, являются принцип «экономии мышления», разработка теоретических основ понимания особенностей художественного и научного творчества.

В трудах русских мыслителей конца XIX – начала XX вв. М.А.Блоха, Ф.Ю.Левинсона-Лессинга, С.Ф.Ольденбурга, В.Л.Омелянского, А.Е.Ферсмана, В.В.Савича, И.А.Сикорского раскрыты проблемы оформления психологии научного творчества, состоящие в фрагментарном исследовании психологических аспектов научного творчества, в самостоятельную отрасль знания.

Реконструкция научных идей российских ученых конца XIX – начала XX вв. позволила исследователям²⁰ сформулировать положения, составляющие теоретическую основу психологии научного творчества, которые на современном этапе развития

¹⁹ Блинова, Л.В. Становление и развитие психологии научного творчества в России в конце XIX – начале XX вв. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – «Общая психология, психология личности, история психологии». - Ярославль, 2009. – 22 с.

²⁰ См., например: Блинова, Л.В. Становление и развитие психологии научного творчества в России в конце XIX – начале XX вв. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – «Общая психология, психология личности, история психологии». - Ярославль, 2009. – 22 с.

психологии научного творчества, могут быть представлены комплексно:

1) творческий процесс складывается из трех элементов: эмпирики, научной фантазии и эксперимента;

2) в основе творчества обязателен компонент фантазии ученого, художника, поэта, писателя, проектировщика;

3) на процесс творчества влияют случайные факторы, определяющих великие открытия;

4) творческий процесс зависит от физиологии человека, его здоровья, психологического состояния;

5) творческий процесс – это высшее проявление умственной деятельности мозга; 6) творческий процесс в науке и технике строится на принципах: наблюдать и предполагать, проверять и претворять.

Идеи С.О.Грузенберга, И.И.Лапшина, П.К.Энгельмейера позволили выделить психологию научного творчества в России в самостоятельную отрасль психологии. Был определен предмет психологии научного творчества, разработаны задачи и методы исследования, предложена программа ее дальнейшего развития. Предметом психологии научного творчества являлась психологическая природа творчества, состоящая из личности творца, творческого процесса и результата творчества. Задача психологии научного творчества сводилась к изучению творческого процесса с помощью метода самонаблюдения, репродуктивного и экспериментального метода.

Интегральный подход, примененный И.И.Лапшиным в исследовании творчества, лег в основу формирования комплексной программы исследования творчества (Л.Г.Барсова, В.В.Большакова, Л.А.Дулаева, А.С.Майданов и др.). Выделенная П.К.Энгельмейером проблема стадийности творческого процесса (теория трехакта) на протяжении XX века неоднократно трансформировалась, расширяя сферу изучения стадий (актов, этапов, ступеней, фаз, моментов и т.п.) творческого процесса (Я.А.Пономарев, И.С.Сумбаев, П.М.Якобсон и др.). Выдвинутый С.О.Грузенбергом репродуктивный метод анализа процесса художественного творчества впоследствии имел широкий резонанс в исследованиях художественного творчества, но в область психологии научного творчества не применялся. Это открыло новые пути в исследовании методов психологии научного творчества.

В XX веке появляются междисциплинарные исследования, возникающие на стыке философии, культурологии, психологии. Психологический подход к проблеме реализуется в изучении

творчества как психического процесса творческой личности, реализующей себя в сфере художественно-эстетической деятельности. Данные проблемы поднимались в культурной психологии (В.Вундт), в психологии искусства и эстетики (Л.С.Выготский и др.). Л.С.Выготский считал перспективным рассмотрение результата творчества – произведения искусства – безотносительно к анализу черт личности автора или зрителя: само произведение способно вызывать эстетическую реакцию. В рамках другого направления акцент делался на исследовании ценностных и психологических особенностей самих креативных личностей – художников, музыкантов, писателей (А.Адлер, Р.Ассаджиоли, Ф.Бэррон, Дж.Гилфорд, А.Маслоу, К.Мартиндейл, В.С.Мухина, А.В.Петровский, К.Роджерс, СЛ.Рубинштейн, Т.А.Флоренская, С.М.Эйзенштейн и др.).

Вторая половина XX века характеризуется пестротой и многообразием стратегий теоретической рефлексии феномена творчества и его социальной значимости. Так, особое значение в работах М.Хайдеггера и М.Мерло-Понти придавалось проблемам соотношения творчества и творения, искусства и истины; постмодернистов – М.Фуко, Р.Барта, Ж.Бодрийара, Ж.Делеза и др. – взаимодействию власти и искусства. Одной из центральных становится проблема симуляции реальности в творчестве культуры постмодерна (Ж.-Ф.Лиотар, П.Козловски, Ж.Деррида, У.Эко, Ч.Дженкс и др.).

Отечественная исследовательская литература конца XX века и начала XXI века, обращенная к теме творчества и творческой личности, интересна, многообразна и раскрывает точки зрения таких исследователей, как О.А.Кривцун, Ю.В.Лотман, Н.Б.Маньковская, Л.А.Микешина, В.О.Пигулевский, Ю.У.Фохт-Бабушкин и др. В работах этих авторов рассматриваются современные проблемы социокультурного статуса искусства и художника, глубинные, внутренние механизмы творческой деятельности, специфика развития мировой художественной культуры. Философы и культурологи, специалисты по эвристике, инновационному менеджменту, психологи и педагоги на каждом этапе развития социума конца XX – начала XXI веков неоднократно возвращаются к решению «вечных вопросов»: что такое творчество, творческая деятельность, творческая личность? Каково взаимодействие социокультурных условий бытия человека и его творческой деятельности? и т.д. Особо следует отметить работы М.М.Бахтина, Н.И.Басиной, посвященные проблеме автора в культуре.

Механизм взаимодействия общества и личности в творчестве раскрывается при исследовании воздействия на личность социальной среды, в том числе микросреды (Л.П.Будева, Ю.В. Сычев); идеи целостности творческой личности подробно анализировались культурологами, культурантропологами и психологами (П.С.Гуревич, М.С.Каган, И.С.Кон, А.Н.Леонтьев, М.К.Мамардашвили, Б.В.Марков, В.А.Подорога и др.).

Однако следует отметить, что тайна художественного творчества, как и творчества вообще, в силу сложности и многомерности данной проблематики остается до конца неразгаданной. Ни управлять творческими процессами, ни создавать «творчески думающие» компьютеры человечество так и не научилось. Именно поэтому, начиная с 60-70-х гг. XX в. вплоть до настоящего времени, в исследованиях Г.Батищева, Э.Ильенкова, В.Межуева, К.Разлогова, С.Неретиной, М.Туровского, А.Флиера и др. столь активно изучаются вопросы интеллектуально-творческой деятельности в России, природа и условия формирования творческого таланта и т.д.

К примеру, в исследовании Е.Г.Наумовой²¹ творчество и творческая личность рассматриваются в контексте репрезентативной культуры современного общества. Она подчеркивает: общепринятый взгляд на то, что способность к творчеству, к созиданию нового – это всегда востребованная обществом способность, плохо вписывается в реалии общества потребления, которое ориентировано на усредненного и пассивного потребителя готовых материальных и духовных продуктов.

Локальность отдельных узкодисциплинарных подходов к анализу творчества порождает целый ряд парадоксов: творческие способности присущи человеку по природе (согласно Э.Фромму) и, в то же время, они проявляются далеко не у всех людей; творческие способности можно развить и, в то же время, творчеству нельзя научить; творчество проявляется прежде всего в отдельных видах деятельности (художественных или научных) и, в то же время, человек в целом – существо творческое; процесс творчества неподвластен сознательному управлению, но государство не оставляет попыток управлять тем же научным или художественным творчеством и т.д.

²¹Наумова, Е.Г. Творчество и творческая личность в репрезентативной культуре современного общества. // Автореф. ... диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук: 24.00.01 – теория и история культуры. - Ростов - на - Дону, 2012. – 24 с.

Константным в истории культуры было изучение проблемы творчества в единстве с проблемой творческого субъекта – будь то Бог или человек. Само представление о том, что личность человека является уникальной и творческой по своей сущности является одной из центральных идей наук о культуре. Недаром одна из наиболее интересных работ по истории культуры эпохи средневековья заканчивается главой «В поисках человеческой личности».

В эпоху Нового времени дуализм творчества и рутины, спонтанность творческого акта, неподлинность общества, основанного на стереотипах и репродукции, выявили немецкие и английские романтики (В.Вакенродер, Л.Тик, Август и Фридрих Шлегели, Новалис, С.Кольридж и др.). Анализ феномена творческой личности как главного элемента активного меньшинства общества в процессах развития социума был осуществлен в трудах таких классиков культурфилософской мысли, как О.Шпенглер и А.Тойнби. Важная роль в понимании творческой личности принадлежит Н.А.Бердяеву, Г.Зиммелю, Х. Ортега-и-Гассету.

При этом надо отметить, что наиболее полно проблема творчества разрабатывалась все-таки применительно к искусству, причем осмысление художественного творчества с философских позиций предполагало все более сознательное обращение к социокультурному контексту, в котором разворачивалось творчество конкретного художника.

Внимание к научному творчеству, к имиджу науки обозначилось в большей степени в конце XX века – начале XXI века и связано оно было с изменением роли и места науки в жизнедеятельности российского общества. Например, Е.А.Володарская²² подчеркивает, что в научном плане стало очевидной необходимость использования новых теоретических подходов и методов социально-психологического изучения представлений о науке, обусловленная тем, что общественное отношение к науке как к сфере социальной практики, области профессионального приложения сил влияет на условия ее функционирования, что, в конечном счете, определяет темпы развития страны, как в национальном, так и в общемировом контексте. Существующие подходы к проблеме социального восприятия, познания науки, не противореча друг другу,

²² Володарская, Е.А. Социально-психологическая концепция имиджа науки в обществе. // Автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.05 – Социальная психология (психологические науки). – М., 2009. – 45 с.

отражают отдельные стороны этого феномена, не интегрируя их в целостную психологическую концепцию. Несмотря на исследования отечественных и зарубежных авторов отношения к науке в обществе современное состояние социально-психологической трактовки механизмов восприятия науки и формирования представлений о ней дает основания утверждать, что имидж науки не стал предметом целенаправленного социально-психологического изучения. Среди значимых дискуссионных вопросов – вопрос о методологических основаниях изучения имиджа науки в обществе, структуре и содержании этого феномена, социально-психологической детерминации формирования имиджа науки, параметрах его воздействия на общество, вопрос о психологических возможностях целенаправленного управления имиджем науки. В связи с негативными социальными последствиями использования научного знания встают вопросы нормативно-ценностных и морально-этических аспектов функционирования науки, когда научное знание может быть использовано как на благо, так и во вред обществу. Отсутствие определенной научной политики создания условий для поддержания эффективного функционирования науки приводит к снижению престижности данной сферы деятельности для молодых людей, способных пополнить ряды исследователей, к возникновению проблемы старения научных кадров, к потере преемственности и традиции. Нарушена система распространения и популяризации научного знания, в частности, деятельность общества «Знание», издание публикаций научно-популярного профиля. Бизнес часто не заинтересован в результатах деятельности фундаментальной науки, работающей на перспективу, а финансирует разработки, дающие быстрый прикладной эффект.

Обращение к проблеме выявления особенностей научного творчества и имиджа науки у разных социальных групп характерно не только для отечественной, но и мировой науки, что обусловлено важностью социально-психологического анализа механизмов присвоения научного знания в процессе внутригруппового и межгруппового социального взаимодействия, выработки единой картины функционирования науки, критериев ее оценки, влияющих на отношение к науке и готовность заниматься научной деятельностью. Для социальной психологии науки важно понять, каким образом формируются представления о специфике, роли науки, которые имеются не только у ученых, но и у более широкой части общества, напрямую не связанной с производством научного знания.

Значительный вклад в становление предметного поля научного творчества и имиджа науки внесли исследования, выявляющие специфику коллективной научной деятельности (А.Г.Аллахвердян, П.Г.Белкин, Б.Гормен, С.Дурмен, Б.Эдисон, Е.Н.Емельянов, М.А.Иванов, В.П.Карцев, Ж.Лемен, Р.Мертон, Е.З.Мирская, Г.Ю.Мошкова, М.Роберт, С.Сейбер, Д.Пельц, С.Филлер, А.А.Чечулин, В.Шадиш, Эр.Шрайбе, Ф.Эндрюс, А.В.Юревич, М.Г.Ярошевский и др.); индивидуально-психологических свойств ученого, влияющих на научную продуктивность (Ф.Баррон, Т.Бусси, Ф.Гальтон, Дж.Гилфорд, М.Киртон, К.Кокс, А.Н.Лук, Р.Мансфелд, М.Махони, Р.Нарр, А.Олах, Ан.Рое, М.Рокко, Д.Саймонтон, Р.Стернег, Т.Тердиф, М.Фокс, А.В.Юревич, М.Г.Ярошевский, и др.); теоретического осмысления особенностей научного творчества (В.С.Библер, Д.Б.Богоявленская, М.Вертгеймер, А.Ф.Зотов, Б.М.Кедров, А.С.Майданов, А.М.Матюшкин, С.Р.Микулинский, О.К.Тихомиров, Я.А.Пономарев, В.А.Яковлев, М.Г. Ярошевский и др.). Проблема имиджа науки тесно связана с исследованием параметров научной продуктивности (М.А.Иванов, С.А.Кугель, А.В.Лансков, И.Б.Погребынский, В.Н.Сойфер, Ю.Б.Татаринев, С.Ю.Шевченко, Н.Яхиел); распространения научного знания с целью его превращения в обыденное и присвоения обществом (М.Бойер, Л.Болтански, Г.Готье, Е.В.Кокурина, Е.К.Комарова, Х.Коэнен, Б.Лаир, Р.Мальдидье, С.Насименто-Шульце, А.А.Оскольский, С.Б.Попов, К.Реткова, Ж.Рошекс, Р.Сильверстон, Е.Сюллеро, Ж.Фрайссинет, Ж.Хомберт, А.В.Юревич и др.); этики науки (В.Бланпиед, Д.Блур, Д.Винк, Д.Гилберт, М.Каллон, В.Ж.Келле, С.Кол, Т.Кун, Б.Латур, М.Малкей, Р.Мертон, Я.Митрофф, С.Сайбер, И.Т.Фролов, Б.Г.Юдин и др.).

На становление проблематики научного творчества и имиджа науки оказали воздействие работы, выполненные в русле когнитивной психологии в аспекте анализа социальной идентичности, социальной категоризации, когнитивного диссонанса, социальных установок и стереотипов (Е.П.Белинская, Н.Л.Иванова, Е.В.Конева, Т.Ньюком, Т.Г.Стефаненко, Дж.Тернер, Г.Тэдшфел, Л.Фестингер, Ф.Хайдер и др.), психологические исследования символического интеракционизма, раскрывающие символическую основу имиджа (Г.Блумер, Г.Келли, М.Кун, П.Линтон, Дж.Мид, Е.Б.Перелыгина, Т.Сарбин, Г.Хайман и др.).

Большая роль в становлении социально-психологической концепции научного творчества и имиджа науки принадлежит концепции социального конструктивизма (В.Вагнер, К.Герген,

Дж.Поттер, Р.Харре) и теории социальных представлений (Ж.-Кл.Абрик, Ф.Аффегран, С.Беллон, С.Борутти, Ф.Буттерра, К.Гарнье, Кл.Гимелли, Л.Гурдон, С.Дарнон, А.И.Донцов, В.Дуаз, Т.П.Емельянова, Д.Жодле, Ж.-П.Куртиал, Е.-М.Куэридо де Оливейро-Шамон, Л.Маринасси, Фр.Мариотти, И.Маркова, С.Московиси, М.Навас, М.-Л.Рукетт, А.М-Сильвана де Роза, С.Соуго, Р.Фарр, Эр.Тафани и др.).

Несмотря на многочисленные описания и определения существенных характеристик и проявлений разных аспектов научного творчества отсутствует единое понимание этого понятия, которое связывается с разными детерминантами и факторами. Не наблюдается единства в понимании и применении термина имидж науки: под ним понимают установку (Д.Бейкер, Ж.Беннетт, М.Бреквелл, Р.Вентурини, Л.Г.Оглин, Р.Драйвер, Т.Жарвис, С.Коллинз, Ж.Осборн, М.Д.Пайберн, Т.Релл, Т.Робертсон, Ф.Сварц, С.Симон, Н.Хавард), мнение (Т.Бойер, Л.М.Гохберг, П.Нувель, А.Тайберхайн, Кл.Фламан, О.Р.Шувалова), интерес к науке (С.Доурман, Н.Рейд, Е.-А.Скиабина, Ев.Сюллеро), отношение (М.О.Мартин, И.Миллис, Ол.Ростел-Виней, Л.Туан, Ш.Шайн, Х.Шин), образ (Д.Бой, Р.Бурдонкль, Ж.-Л.Деруэ, М.Фурние, Л.Гоглен, Ж.-Кл.Руано-Борбалан, Д.Хендли, А.Стаблс). Методы изучения научного творчества, требующие обобщения и систематизации, характеризуются, в основном, количественным, а не качественным анализом, и отражают, прежде всего, социологический уровень проблемы (А.А.Голов, Л.М.Гохберг, Д.Бой, Д.Витковски, Ф.Меше, Ол.Ростел-Виней, О.О.Савельева, Л.Г.Судас, О.Р.Шувалова). Социально-психологический уровень анализа представлен преимущественно авторскими анкетами (П.Винтурини, Фр.Мариотти, М. Навас и др.).

Обнаружено, что желание респондентов углублять свои научные знания связано с методологической установкой – на практическую реализацию результата (внешняя аудитория) и на познание (внутренняя аудитория). У респондентов группы наукоемкого бизнеса это желание связано со степенью информированности, а у студентов – с типом имиджформирующей информации. Данные показывают, что уровень доверия к науке в обществе очень высок, что связано с оценкой опыта исследовательской деятельности, типом имиджформирующей информации при акценте на ее косвенный тип, уровнем информированности о науке, полом (мужчины в большей степени доверяют результатам науки, чем женщины), оценками знакомого ученого – привлекательность и авторитетность (внешняя аудитория), компетентность и искренность (внутренняя

аудитория), ученым званием и степенью (чем выше эти показатели у ученых, тем сильнее доверие к науке).

По данным Е.А.Володарской²³ большинство студентов и работников наукоемких сфер деятельности не проявили желания заниматься научной деятельностью, в то время как большинство респондентов группы «Работающие» и ученых хотят заниматься наукой и имеют наиболее позитивный ее имидж (табл. 2).

Готовность заниматься научной деятельностью связана с оценкой опыта исследовательской деятельности, типом имиджформирующей информации (наукоемкий бизнес и работающие), информированностью о науке, отношением к знакомому ученому, наличием ученой степени и ученого звания, полом.

На основе частоты корреляций аспектов науки и желания ею заниматься, указывающей на параметры имиджа науки, с опорой на которые формируется желание заниматься научной деятельностью, обнаружено, что оценка привлекательности строится на основе восприятия содержательного аспекта предметного имиджа; желание углублять научные знания у респондентов внешней аудитории определяется восприятием содержательного компонента предметного имиджа, а для ученых – аффективным компонентом предметного имиджа (см. табл. 2).

Таблица 2.

Проявление параметров готовности к научной деятельности в обществе

Характеристика	Варианты проявления	Социальная группа			
		Внешняя аудитория			Внутренняя аудитория
		Наукоемкая сфера деятельности	Работающие	Студенты	Ученые
Доверие к науке (%)	Нет	4	3	2	2
	Скорее нет, чем да	9	3	8	4
	Скорее да, чем нет	39	37	38	34

²³ Володарская, Е.А. Социально-психологическая концепция имиджа науки в обществе. // Автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.05 – Социальная психология (психологические науки). – М., 2009. – 45 с.

	Да	48	57	52	60
Привлекательность науки (%)	Нет	16	9	16	0
	Не знаю	38	39	49	16
	Да	46	52	35	84
Углубление научных знаний (%)	Нет	9	12	11	7
	Не знаю	6	0	9	7
	Да	85	89	80	86
Желание заниматься наукой (%)	Нет	18	9	22	14
	Скорее нет, чем да	39	34	43	23
	Скорее да, чем нет	37	50	33	12
	Да	6	7	2	51

В группе наукоемкого бизнеса доверие к науке связано с восприятием содержательного компонента персонального имиджа, в группе «Работающих» – содержательного компонента предметного имиджа, студентов – аффективного компонента предметного имиджа, ученых – содержательных компонентов предметного и персонального имиджей. Желание заниматься научной деятельностью возникает в группе наукоемкого производства в результате оценки содержательного компонента предметного имиджа, в группах «Работающих» и ученых – содержательного компонента персонального имиджа, в группе студентов – эмоционально-оценочного компонента группового имиджа.

Представления о науке у разных аудиторий ее имиджа различаются на основании выраженности компонентов, их внутреннем соотношении и значимости в рамках единой нейтральной модели. При средней выраженности предметного имиджа в обеих аудиториях оценки ученых значимо превышают оценки внешней аудитории. Эмоциональный компонент внешней аудитории соответствует положительному отношению к результативности научной деятельности, в то время как у ученых преобладает нейтральное отношение. При средней выраженности группового имиджа имидж научного сообщества во внешней аудитории лучше, чем во внутренней. Эмоциональное отношение ученых к состоянию научного сообщества лучше по сравнению с отношением во внешней аудитории. Ведущей степенью

выраженности персонального имиджа в обеих аудиториях является средняя степень, но оценки ученых лучше по сравнению с оценками респондентов внешней аудитории. При доминировании нейтрального отношения к личности ученого у испытуемых всех групп внутренняя оценка ученых лучше, чем оценка внешней аудитории имиджа.

Специфика феномена имиджа науки определяется особенностями его детерминации на уровнях личности, группы и общества, различия в проявлении которых связаны со спецификой аудитории имиджа науки. Недостаток информированности ведет к снижению позитивности имиджа науки у людей с преобладанием косвенной имиджформирующей информации. Во внутренней аудитории интерес к науке не связан с ее имиджем, во внешней аудитории при увеличении интереса к науке улучшается ее имидж. У лиц с методологической ориентацией на процесс познания имидж науки значимо лучше по сравнению с респондентами, проявивших методологическую ориентацию на практическое применение научного результата.

Чем позитивнее оценивается опыт собственной исследовательской деятельности и личность ученого по факторам «компетентность-убежденность» и «уважение – привлекательность», тем лучше имидж науки в обществе. Во всех изученных группах женщины имеют более позитивный имидж науки, чем мужчины. Наличие ученого звания и ученой степени влечет за собой улучшение имиджа науки. Чем выше руководящая должность в науке, тем хуже ее имидж. Связь идентификации с научной школой и имиджа современной отечественной науки опосредована оценкой признака «Сохранение традиций». Ученые с полной идентификацией с научной школой оценили имидж науки более позитивно, чем ученые с частичной идентификацией или ее отсутствием.

Существует связь имиджа науки и желания личности заниматься научной деятельностью, понимаемого как компонент готовности к исследовательской деятельности, которая рассматривается в качестве социальной установки. Отдельные компоненты целостной системы имиджа науки имеют приоритетное значение при формировании социальной установки на науку в разных аудиториях ее имиджа.

Какова же взаимосвязь интеллекта и мотивации научного творчества, научных достижений?

1.4. Интеллект и мотивация научного творчества

Взаимосвязь интеллекта и мотивации научного достижения имеет взаимодополняющий характер и по-разному проявляется в зависимости от уровня интеллекта: при высоких показателях интеллекта фенотипическая корреляция с мотивацией достижения положительна, а при низких – отрицательна. При высоких показателях интеллекта улучшение интеллектуальной продуктивности достигается за счет актуализации мотивации стремления к успеху и, чем она выше, тем выше будут реальные достижения индивида. У людей с низкими интеллектуальными показателями улучшение интеллектуальной продуктивности достигается за счет актуализации мотивации избегания неудачи, причем, чем более выражена мотивация избегания неудачи, тем более высокие показатели интеллектуальной продуктивности могут быть достигнуты.

Организуя научное творчество, тьютор выполняет роль академического консультанта. Как академический консультант тьютор представляет и отстаивает образовательные интересы студента в университете. Он должен иметь представление о современных тенденциях в образовании; понимать возможности и ограничения современного образования в связи с развитием информационных технологий; иметь представление об идеях и требованиях Болонского процесса; уметь составлять индивидуальный учебный план; давать рекомендации для совершенствования навыков усвоения материала, направляет саморазвитие и самовоспитание личности, помогает студентам в их профессиональном самоопределении, развивает их исследовательские и социокультурные компетенции. Данный вид тьюторства предполагает дополнительную факультативную поддержку в учебе тем студентам, которым нужна особая помощь или содействие в социально-психологической адаптации. Многие студенты нуждаются в этом виде поддержки, особенно на младших курсах, и она может помочь снизить уровень отчисления, повысить качество обучения. Тьютор – академический консультант – призван поддерживать студентов в учебе и решать возникающие в процессе обучения проблемы. По сути, такого рода тьюторами выступают заместители декана по учебной и воспитательной работе, а также научные руководители.

Как связана деятельность академического тьютора с развитием интеллекта?

Исследования Е.В.Воробьевой²⁴ показывают, что наибольшее влияние на фенотипическую вариативность невербального интеллекта оказывают общесредовые факторы, мотивации достижения (как имплицитной, так и самоприписываемой) - индивидуальносредовые факторы, кроме того, для самоприписываемой мотивации достижения установлено наличие и достаточно выраженного влияния генетических факторов. Проведенный расчет генетических корреляций психометрического интеллекта и мотивации достижения позволил определить, что доля генетических влияний, обеспечивающих взаимосвязь невербального интеллекта и самоприписываемой мотивации достижения, составляет 33%, а с имплицитной мотивацией избегания неудачи - 22-23%.

Актуализация мотивации избегания неудачи в ходе психофизиологического эксперимента была связана у Е.В.Воробьевой с ростом оценок генетических компонентов дисперсии времени сложной аудио-моторной реакции. Величина показателя наследуемости времени сложной аудио-моторной реакции на значимый стимул составила около 35%, при актуализации у обследуемых мотивации стремления к успеху - 11%, мотивации избегания неудачи - 54%.

И интеллект и мотивация достижения на уровне корковой организации электрической активности мозга связаны с активацией фронтальной коры, причем, мотивация достижения - в левом полушарии. На уровне анализа синхронизации электрической активности мозга актуализация мотивации достижения при решении когнитивных задач сопровождается ростом когерентности преимущественно в тета диапазоне. Изменение когерентности при актуализации мотивации достижения связано с уровнем интеллекта обследуемых: у людей с высоким и средним уровнем интеллекта при актуализации мотивации достижения наблюдается усиление когерентности в тета диапазоне. У людей с низким уровнем интеллекта актуализация мотивации стремления к успеху сопровождается усилением роста когерентности в бета диапазоне (что может интерпретироваться как интеллектуальное напряжение), а

²⁴Воробьева, Е.В. Интеллект и мотивация достижения: психофизиологические и психогенетические предикторы: 19.00.02 - «Психофизиология» (психологические науки). // Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. - Ростов-на-Дону, 2007. - 42 с.

мотивации избегания неудачи – в бета и тета диапазоне (к интеллектуальному напряжению добавляется эмоциональное).

Актуализация мотивации достижения связана с использованием преимущественно левополушарных аналитических стратегий. Это может свидетельствовать о том, что при актуализации мотивации достижения происходит активация процессов логического мышления и планирования, направленных на получение результата. Использование левополушарных аналитических стратегий при решении когнитивных задач, связанных с распознаванием значимых и незначимых стимулов, имеет наследственную детерминацию.

Актуализация мотивации достижения при решении когнитивной задачи на психофизиологическом уровне предположительно связана с работой двух функциональных систем. Основными составляющими этих систем являются «информационная» (гиппокамп и фронтальная кора левого полушария) и «мотивационная» (гипоталамус и миндалина) подсистемы. При этом отрицательное подкрепление воздействует на латеральную часть орбитофронтальной коры, а положительное – на медиальную.

Выраженность мотивации достижения находится в прямой взаимосвязи с такими индивидуально-типологическими свойствами как эргичность, социальная эргичность, пластичность, темп, социальный темп и в обратной взаимосвязи с эмоциональностью и социальной эмоциональностью. Наиболее высоко наследственно детерминирована эргичность, также выявлена наследственная обусловленность фенотипической вариативности пластичности, социального темпа, социальной эмоциональности. Установлена значительная наследуемость экстраверсии и нейротизма.

Большая роль в развитии мотивации достижения принадлежит средовым факторам, особенно, факторам индивидуальной (различающейся) среды. Имеются половые различия в формировании мотивации достижения. Так, в работе Е.В.Воробьевой выявлена тенденция, заключающаяся в том, что мотивация достижения у мальчиков находится в прямой зависимости с мотивацией достижения отцов и в обратной – матерей, при этом она детерминирована в основном средовыми факторами. Формирование мотивации достижения у мальчиков происходит под воздействием модели отцовского мотивационного поведения в ситуациях, связанных с достижением, а наличие у матери высокоразвитой мотивации достижения, напротив, затрудняет формирование такой же

мотивации у сына. В формировании мотивации достижения девочек ведущую роль играют факторы наследственности, особенно это касается мотивации избегания неудачи. Обнаружена положительная ассортативность по мотивации достижения у супругов, выраженность мотивации достижения у родителей скорее всего будет находиться в пределах одного уровня.

В работе Е.А.Хлевой²⁵ исследована роль эмоционального интеллекта в деятельности: эмоциональный интеллект как составляющая внутреннего мира человека может выполнять функцию своеобразного фильтра, обволакивающего ядро природного интеллекта в модели интеллекта В.Д.Шадрикова, пропускающего всю поступающую информацию и придающего ей определенный эмоциональный оттенок. Любой воспринятой новости дается эмоциональная оценка, и полученная информация впоследствии анализируется с учетом этой оценки.

Чувства и переживания, проходя через область эмоционального интеллекта, также подвергаются своеобразной «цензуре» со стороны внутреннего мира, и моральные принципы могут препятствовать проявлению их во внешнем мире. У руководителей, по сравнению с теми, кто не занимает руководящих позиций, выше общий уровень эмоционального интеллекта, более развиты способности идентификации эмоций, использования эмоций в решении задач, понимания эмоций и сознательного управления эмоциями. Существует положительная взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и эффективностью личности в управленческой деятельности, выраженной в степени достижения ключевых показателей эффективности. Высокий уровень развития способностей распознавать и интерпретировать эмоции, возникающие в процессе профессиональной деятельности, использовать их для решения управленческих задач, управлять своими эмоциями и эмоциями окружения повышает эффективность деятельности и, в частности, прибыльность организации и рентабельность вложенных в ее развитие инвестиций.

Большую роль в развитии научного творчества играют личностные репрезентации взаимодействия «Я» с другими. Некоторые аспекты этой проблемы актуализированы в

²⁵Хлевная, Е.А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности (на примере руководителей). // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2012. – 23 с.

исследовании Е.В.Рягузовой²⁶. Под личностными репрезентациями взаимодействия «Я - Другой» понимаются сконструированные личностью представления о взаимодействии с Другим, включающие сложно-организованную систему вербальных и образных значений, сформированные в ходе реальных или символических взаимодействий с Другим, выступающие предикторами социального становления личности, межличностных отношений и последующих взаимодействий. В исследовании были установлены различия между пространством реальных взаимодействий личности с Другим, представленным субъектом деятельности, общения и отношений, и пространством личностных репрезентаций взаимодействия «Я - Другой» по таким основаниям, как временная и пространственная локализация, степень социальной регламентированности, уровни обобщенности и опосредованности социальным опытом. Доказано, что содержание личностных репрезентаций взаимодействия «Я - Другой» трансформируется в ходе социализации и индивидуации под влиянием социальной ситуации развития субъекта, особенностей его личностных свойств, специфики ценностно-смысловой сферы, а также характера межличностных взаимодействий и отношений. На примере личностных репрезентаций дружеских взаимодействий установлено, что социокультурная детерминация личностных репрезентаций связана с трансляцией смыслов и ценностных стандартов дружеских отношений, зафиксированных в культуре, и обуславливает формирование устойчивых установок личности, интернализацию ею морально-этических ценностей дружеских взаимодействий и реализацию эксплицитных, традиционных дружеских паттернов поведения. Предложено использование этических стандартов пословиц и поговорок о дружбе, обладающих коммуникативной самодостаточностью, в качестве смысловой матрицы для изучения личностных репрезентаций дружеских взаимодействий и для выявления неосвоенных контекстов дружеских интеракций.

Наличие в интересубъективном пространстве личностной репрезентации взаимодействия «Я - Другой как враг» связано с активизацией таких защитных механизмов личности как реактивное образование, замещение, регрессия, компенсация. Личностные репрезентации взаимодействия «Я - Другой»

²⁶ Рягузова, Е.В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я - Другой»: социально-психологический анализ. // Автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.05 — социальная психология. – Саратов, 2012. – 45 с.

выступают в виде условия и внутреннего фактора социального развития личности, ее самосовершенствования и самостоятельности. На основе личностных репрезентаций взаимодействия «Я - Другой в художественной реальности» выявлена возможность расширения интерсубъективного пространства личности, характеристики границ которого определяются особенностями личности, спецификой произведения искусства и ситуационного контекста. При взаимодействии личности и культурного артефакта обозначена траектория движения личности в направлении самопонимания и самопостижения, которая схематично представлена в виде таких этапов, как соприсутствие, сочувствие, сопереживание, сомнение, соучастие, сопричастность, собеседование, сомыслие, сотворчество, самопознание, самопонимание.

Доказано, что личностная саморепрезентация («Я-реальное», «Я-идеальное»), а также субъективная оценка объективированного на фотографии собственного визуального образа являются результатами интерсубъектного взаимодействия «Я – Другой», обусловлены личностными качествами (доброжелательность, эмоциональная стабильность, независимость, беспечность, смелость, самоуверенность, высокий самоконтроль), связаны с особенностями самоотношения (ожидание отношения от других, самоинтерес, самопринятие), детерминируются нормами, правилами и конвенциями, усвоенными в процессе социализации, и ориентированы на социальное предъявление (презентацию) другому субъекту. Многообразие личностных репрезентаций взаимодействия «Я - персонализированный Другой» (на примере образа Героя) свидетельствует о полифункциональности его образа персонализированного Другого, выступающего в виде интернализированного объекта, имеющего реального прототипа или являющегося виртуальным интроектом, функциональная направленность которого определяется общим социокультурным контекстом и условиями социализации личности. Выявлено функциональное различие личностных репрезентаций взаимодействия «Я – персонализированный Герой» для подростков, социализирующихся в условиях семьи и в условиях интерната: для первых личностная репрезентация «Я - персонализированный Герой» становится еще одной репрезентацией агента социализации (наряду с родителями, сиблингами, взрослыми, сверстниками, друзьями), она динамична, подвижна и неконфликтно вписана в интерсубъективное пространство; у подростков, развивающихся

в условиях семейной депривации (дефицита значимых Других), образу Героя атрибутируются сверхценные качества, он выступает как социальный образец, эталон для подражания, пример социализированного поведения, источник уверенности и авторитета. Эмпирически обоснована связь между особенностями идентичности личности старших подростков и личностными репрезентациями «Я - персонализированный Герой».

Многозначность личностных репрезентаций «Я – персонализированный Другой» позволила типизировать образ Героя по следующим основаниям: повседневность – экстремальность, ориентация на изменения – ориентация на защиту и сохранение, а также описать типы значимого Героя: Герой как воплощение жизненной миссии, Герой как защитник, Герой как помощник, Герой как кумир.

Как же сформировать в этих условиях позитивную Я-концепцию у одаренных учащихся?

Ведь психологическая структура позитивной Я-концепции содержит три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный. Когнитивный компонент отражает систему знаний о себе, способность личности к самонаблюдению и самовосприятию, стремление узнать и понять себя, личностную рефлексию; эмоционально-оценочный компонент – обусловленное и безусловное позитивное отношение к себе, уверенность в собственных силах; конативный компонент – способность к сознательной и адекватной регуляции своего поведения и деятельности, умение быть последовательным и настойчивым в реализации цели, способность детерминировать успехи и неудачи собственными усилиями.

В этой связи интересно исследование И.П.Ординой²⁷. В работе предлагается модель формирования позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников, которая прогнозирует количественное и качественное изменение элементов когнитивного, эмоционально-оценочного и конативного компонентов позитивной Я-концепции в зависимости от уровня: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического (см. табл. 3). Здесь стихийно-эмпирический уровень – это проявление негативных

²⁷ Ордина, И.П. Формирование позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 – Педагогическая психология. – Екатеринбург, 2012. – 24 с.

характеристик Я-концепции одаренного старшеклассника; эмпирический – проявление отдельных элементов позитивной Я-концепции одаренного старшеклассника; теоретический – позитивной Я-концепции в системе. Элементы позитивной Я-концепции на стихийно-эмпирическом и эмпирическом уровнях в представленной иерархии продолжают развиваться, сохранять свою значимость и относительную автономию.

Таблица 3.

Модель формирования позитивной Я-концепции одаренного старшеклассника

Уровни	Когнитивный компонент	Эмоционально-оценочный компонент	Конативный компонент
	Элементы позитивной Я-концепции личности		
	1 2 3 4 5	6 7 8 9 10 11 12 13 14	15 16 17 18 19 20
Теоретический	5.3.1 1.3.1 2.3.1 3.3.1 4.3.1	12.3.2 13.3.2 14.3.2 10.3.2 11.3.2 6.3.2 7.3.2 8.3.2 9.3.2	19.3.3 20.3.3 18.3.3 15.3.3 16.3.3 17.3.3
Эмпирический	1.2.1 2.2.1 3.2.2 4.2.1	6.2.2 7.2.2 8.2.2 9.2.2 10.2.2 11.2..2	15.2.3 16.2.3 17.2.3 18.2.3
Стихийно-эмпирический	1.1.1 2.1.1 3.1.1	6.1.2 7.1.2 8.1.2	15.1.3

Условные обозначения: первый индекс обозначает условный порядковый номер элементов; второй – принадлежность к уровню формирования (1 – стихийно-эмпирический, 2 – эмпирический, 3 – теоретический); третий – принадлежность к компоненту (1– когнитивный, эмоционально-оценочный, конативный).

Когнитивный компонент: 1 – персональное Я-внимание, 2 – общественное Я-внимание, 3 – самоинтерес, 4 – эгоцентрическая направленность, 5 – самопонимание.

Эмоционально-оценочный компонент: 6 – самообвинение, 7 – социальный страх, 8 – ожидание позитивного отношения окружающих, 9 – самопринятие, 10 – аутосимпатия, 11 – самоуважение, 12 – глобальное самоотношение, 13 – уверенность в себе, 14 – поддержка себя.

Конативный компонент: 15 – внешний локус контроля, 16 – настойчивость, 17 – самообладание, 18 – общая волевая регуляция поведения, 19 – самопоследовательность, 20 – внутренний локус контроля.

Таким образом, особенностями Я-концепции у одаренных старшеклассников являются негативные когнитивные, эмоционально-оценочные и конативные установки, которые препятствуют конструктивному взаимодействию с окружающими людьми, развитию потенциала одаренности, самоактуализации личности. Одаренность – это системное, динамическое качество психики, определяющее возможность достижения человеком высоких результатов в деятельности. Показателями одаренности выступают интеллектуальные способности, превышающие средний уровень развития, креативность и мотивация. В ходе корреляционного анализа исследователями были установлены взаимосвязи между показателями одаренности и Я-концепции, доказывающие их выраженную взаимообусловленность у одаренных старшеклассников.

В результате установлено, что позитивная Я-концепция одаренных школьников – это система когнитивных, эмоционально-оценочных и конативных суждений личности о себе, способствующих активизации личностного и профессионального самоопределения, реализации интеллектуального и творческого потенциала. Психолого-педагогическими условиями формирования позитивной Я-концепции одаренных старшеклассников являются: реализация научно обоснованной модели на основе установленных компонентов, элементов и уровней проявления; применение системы критериев и показателей позитивной Я-концепции; реализация программы целевого психолого-педагогического взаимодействия по формированию позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников.

Таким образом, если учитывать, что образование – более инерционная сфера деятельности, чем наука, и оно не может трансформироваться с той же скоростью, с какой появляются новые направления исследований, возникают определенные сложности во взаимодействии тьютора и субъекта образования. К тому же, сама природа междисциплинарного дискурса (научного знания) предполагает его многогранность и изменчивость, что неизбежно вступает в противоречие с институализированным характером образования. Таким образом, наиболее разумным способом решения этой проблемы является не увеличение числа

специальностей и специализаций, а индивидуализация учебного процесса. Речь идет о том, что при сохранении несущей конструкции образовательной программы должна быть существенно расширена свобода маневра в порядке очередности освоения части дисциплин (там, где это не нарушает общей логики программы), а наполнение отдельных ее сегментов могло бы варьироваться в соответствии с конкретным образовательным запросом. Продуктивность данного подхода особенно очевидна в контексте реализации принципа «трех L» (Life Long Learning – образование через всю жизнь), провозглашенного ЮНЕСКО одним из ключевых приоритетов развития образования в XXI веке. В сегодняшних условиях лавинообразного обновления информации невозможно в стенах университета дать образование на всю жизнь и гораздо важнее научить студента учиться самостоятельно, дать ему не только и (может быть даже *не столько*) знания, сколько инструменты познания и самопознания. Поэтому опыт личного участия студента в конструировании образовательной программы является одним из важнейших условий формирования таких умений. Перспективность такого пути совершенствования образовательной практики подчеркивается в документах Болонского процесса. Как было заявлено в Грацкой декларации 2003 г., развитие Болонского процесса должно содействовать внедрению *гибких индивидуализированных траекторий обучения* (flexible individualised learning paths), что напрямую связано с такими приоритетами общеевропейской образовательной политики, как горизонтальная и вертикальная академическая мобильность (и кредитная система как средство её реализации), диверсификация и непрерывность образования. Таким образом, именно работа тьютора является тем звеном в образовательном процессе, с помощью которого студент расширяет свои права и возможности, наиболее полно удовлетворяет индивидуальные образовательные запросы, обретает навыки самостоятельного формирования образовательной траектории.

Глава 2.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТьюТОРИНГА В ВУЗЕ

2.1. Тьюторинг и субъектополагающее взаимодействие

Конструктивность категории *субъектополагающее взаимодействие* для психологии обусловлена действием ряда причин, которые имеют значение методологических принципов научного знания: принцип активности психики и принцип коммуникативно-деятельностного опосредствования развития психики.

Для отечественной психологии (И.П.Ордина, Е.В.Осмина, В.Е.Рягузова и др.) общепризнанным является тезис о человеке как существе, активность которого имеет избыточный, и в этом смысле – ненаправленный характер. Указанная избыточность становится основанием для воспитательных и обучающих институализированных воздействий, направляющих ее в социокультурное русло (как содержание процесса социализации личности). Исторически выработаны две основные формы опосредования индивидуальной активности – деятельность и общение, выполняющие функцию ее психотехнической организации, а результатом их действия становится формирование культурных форм психической активности, или высших психологических функций, составляющих предмет психологических исследований.

С развитием речи происходит «расслоение» индивидуальной активности в виде несовпадения внешнего проявления ее содержанию (И.П.Ордина, Е.В.Осмина, В.Е.Рягузова и др.). Методологически этот тезис нашел выражение в двух структурных моделях деятельности – технологическом и смысловом. Так появляется представление о всевозможных суррогатах-заменителях деятельности и общения, которые мы назвали «псевдодеятельность» и «псевдообщение».

Основанием различения двух режимов деятельности и общения является предоставление о двух формах индивидуальной активности – реактивной (причинно обусловленная) и собственно активной (самопричинной). Научной категорией, которая позволяет теоретически обозначить режим самотождественной активности, при которой технологический и смысловой уровни совпадают, и тем самым, соответствуют друг другу, является категория «субъект».

Сейчас известно, что в историческом развитии теоретического конструкта «субъект» было несколько этапов: «Бог-субъект» – «мир-субъект» – «человек-субъект». В картезианской картине мира изменяется статус человека, который становится основанием этого мира, или его субъектом. Учение И.Канта о дифференциации эмпирического и трансцендентального субъектов аргументировало разные уровни организации индивидуальной жизнедеятельности («быть исполнителем» и «быть источником»), определяющие проявление соответствующих психологических качеств. Отход философии в XX столетии от идей трансцендентализма сопровождался: приоритетом функционального подхода; неизбежной субстанциализацией субъектных свойств; «эстетизацией обыденности»; утверждением принципа «философского плюрализма» как основания для элиминации трансцендентальных интерпретаций феномена человека.

Тьюторинг как сопровождение развития и творчества личности всегда связан с эффективностью субъектополагающего взаимодействия. При этом необходимое учебно-научное оборудование становится мощным инструментом для тьюторинга: развития профессионального мастерства студентов и педагогов, выявления и развития одаренности, проведения психологических консультаций.

Для реализации субъектополагающего взаимодействия необходимо учитывать типы тьюторинга:

Первый тип тьюторинга: обучение и обратная связь, используется в качестве способа обучения и обратной связи, когда подготовленные для учебной программы материалы не в полной мере позволяют студентам достичь целей обучения. Студенты обязаны поддерживать контакт со своим тьютором или посещать тьюториалы.

Второй тип тьюторинга: поддержка в учебе, предлагает дополнительную факультативную поддержку в учебе тем студентам, которым нужна особая помощь или социальные контакты. Многие студенты нуждаются в этом виде поддержки в начале своих занятий, и она может помочь снизить уровень отсеивания и увеличить скорость обучения. Такая поддержка предоставляется тем студентам, которые зарегистрировались на трех или более курсах, и за нее не взимается дополнительная плата. Кроме этого, все основные курсы включают бесплатные групповые тьюториалы для всех студентов, так как студенты, которые впервые приходят в вуз, еще не составили себе ясной

картины того, что ожидать от дистанционного обучения и от тьюторинга.

Разрабатывая технологию тьюторинга творческой деятельности, мы должны предлагать поддержку группового обучения для сочетания студентов из трех или четырех курсов. Эти курсы должны изучаться в установленном порядке и установленными темпами. Студенты записываются на такие курсы, при этом начинаются и заканчиваются в одно и то же время. Тьюториалы проводятся примерно один раз каждые три недели. Наставник (ментор), ответственный за контроль над процессом обучения, назначается для всей группы студентов.

Студенты, изучающие три или более курсов в год, но не заинтересованные в предложенных специфических их сочетаниях, могут получить индивидуального наставника, с которым они могут составить учебный договор, в котором подробно изложена их личная учебная программа, поддержка, которую предоставит наставник, и успехи в учебе, которых они намерены достичь.

Третий тип тьюторинга: вспомогательные услуги, тьюторинг предлагает студентам возможность обращаться к тьютору, когда у них появляются сложности, когда есть задачи, с которыми они не могут справиться, или когда какие-либо части курса требуют разъяснения.

В этом смысле представляет интерес исследование Е.В.Осминой²⁸. В нем предложена концепция субъектополагающего взаимодействия в разных сферах индивидуальной жизнедеятельности, которая представлена двумя схемами – социально-психологического опосредствования субъектности в обобщенной ситуации и личностного поведения в актуальной ситуации. Системообразующим элементом в первом случае выступает другой человек (наставник), наставническая функция которого реализуется в пространстве двух систем отношений: аксиологической (к потенциальному субъектности и объекту своей деятельности) и деятельной (к актуальной личности и предмету своей деятельности). В основу схемы личностного поведения в актуальной ситуации положено представление о продуктивных формах поведения, которые не сопровождаются снижением социального статуса личности и ее самооценки. В каждой актуальной ситуации потенциально

²⁸Осмина, Е.В. Психология субъектополагающего взаимодействия. // Автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Казань, 2012. – 42 с.

существует возможность выбора личностной и субъектной стратегий поведения, реализация которой определяет психологические результаты индивидуального поведения.

Обе модели присутствуют в основных сферах индивидуальной жизнедеятельности – витальных отношений, предметной деятельности, общении, самосознания, – и отражают различные механизмы проявления субъектности.

В сфере витальности, коммуникации и предметной деятельности субъектополагающее взаимодействие осуществляется по схеме опосредования наставником отношений в системах «актуальная личность – объект культуры» и «потенциальная субъектность – предмет культуры», а механизмом субъектополагающего потенциала состоявшегося взаимодействия – деятельно-аксиологические инверсии.

Психологические условия проявления витальной субъектности изучались на модели освоения детьми 3-6 лет плавательных координаций. Взаимодействие взрослого с ребенком строится как психологическая организация спонтанной детской активности с целью актуализации потенциальной субъектности как необходимого и достаточного условия освоения технически правильных плавательных движений. Основным условием субъектополагающего взаимодействия выступает субъектная активность инструктора (достаточное условие), аксиологический компонент которой представлен предвосхищающим ожиданием детской субъектности, а деятельный – детально-профессиональным знанием техники и биомеханики плавания.

Необходимым условием субъектополагающего взаимодействия выступает психологическая готовность к нему ребенка в виде свободного перемещения в воде и способности вступать в сопряжено-активные отношения со взрослым. Психологическим механизмом освоения плавательных координаций является произвольное и дифференцированное воспроизведение ребенком собственной двигательной активности, отраженной взрослым как прототип плавательных движений. Индикаторами состоявшегося субъектополагающего взаимодействия выступают: объективный – плавательный навык «от себя», субъективный – адекватная репрезентация собственных двигательных возможностей.

Потенциальная коммуникативная субъектность подростка, по мнению Е.В.Осминой²⁹, может быть успешно реализована в рамках учебно-предметного взаимодействия. Основным социально-психологическим условием проявления субъектности подростка является психотехническая организация педагогом активности учащихся как взаимодействия в системах «учитель – ученик» и «ученик – ученик» (достаточное условие). Психологическим (необходимым) условием учебно-предметного общения как субъектополагающего является готовность к нему подростка. Посредническая функция педагога проявляется как обеспечение «встречи» личности учащегося с объектом культурно-образовательной деятельности: в системе «наставник – личность» деятельное отношение первого ко второму реализует его аксиологический контекст, в системе «наставник – объект культуры» ценностное отношение к предмету реализует деятельный контекст. Интенсивность и содержательность предметно-коммуникативного взаимодействия – по механизму «наведенной» субъектности – обеспечивают переживание подростком личностной успешности и возможности самореализации в учебной деятельности (субъективный индикатор). Творческие работы как актуализация потенциальных возможностей личности ученика стали объективным индикатором состоявшегося субъектополагающего взаимодействия.

Взаимодействие преподавателя и студента отражает противоречие между учебно-профессиональной и экзистенциальной задачами высшего профессионального образования. Для преподавателя указанное противоречие становится основанием необходимости выбора социально-ролевой или субъектной стратегии поведения в соответствии с его ценностно-смысловыми предпочтениями, а психологическим механизмом проявления субъектности – самоиндукция по отношению к идеальной модели как необходимого компонента профессионального самосознания. Результатом выбора преподавателем рефлексивной стратегии профессионального поведения становится актуализация схемы социально-психологического опосредствования проявления субъектности студента как реализация субъектополагающего потенциала

²⁹Осмина, Е.В. Психология субъектополагающего взаимодействия. // Автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Казань, 2012. – 42 с.

взаимодействия участников образовательной деятельности в вузе.

Особое место здесь занимает развивающееся дистанционное образование как сопровождающая форма образовательной и творческой деятельности³⁰.

На протяжении особенно последних 30 лет в системах образования различных стран (Англия, США, Германия, Испания и др.) ведется работа по внедрению в практику принципов и технологий дистанционного обучения, режимов удаленного и гибкого обучения на расстоянии, территориальному распределению и экспансии образовательных услуг.

Так, например, Открытый университет Великобритании имеет 305 региональных центров в Великобритании и 42 в других странах. Испанский национальный университет дистанционного образования имеет 53 региональных центра в Испании и Латинской Америке. Канадский открытый университет имеет 4 региональных центра. Ферн Университет Германии имеет 60 региональных центров в Германии, Австрии, Голландии, Венгрии, Польше. Открытый университет Израиля располагает более чем 100 региональными центрами.

Национальный технологический университет США использует для обучения более 300 площадок на базе 46 вузов США.

Какова же ситуация в России?

Во-первых, Россия также испытывает на себе влияние процессов глобализации, информатизации образовательной среды. Как результат – подписание Болонского соглашения и следующие за ним демократизация, открытость образования, внедрение дистанционных технологий обучения.

Во-вторых, с начала 90-х годов в России наблюдается недостаток востребованных рынком специалистов. Изменения в экономической сфере побуждают вузы к открытию новых специальностей, стимулируют развитие негосударственного сектора образования, более мобильного и адаптированного к запросам потребителя, в том числе по формам и технологиям обучения.

В-третьих, нарастает конкуренция вузов за потребителя, вызванная, с одной стороны, появлением наряду с государственными вузами негосударственных, т.е. увеличением

³⁰ Корнеева, Н.А. Состояние и тенденции развития дистанционного образования на примере российских вузов. // Автореферат дисс. ... кандидата социологических наук: 22.00.08 – социология управления. – М., 2007. – 40 с.

числа высших учебных заведений на территории России, с другой стороны, ухудшением демографической ситуации.

Сейчас в стране существует 578 негосударственных вузов, их доля в общем количестве высших учреждений составляет 46%.

В-четвертых, при обширности территории России вузы концентрируются в столицах (Москва, Санкт-Петербург) и крупных городах. При этом в небольших (районных) городах и поселках проживают социальные группы, испытывающие потребности в получении высшего и дополнительного профессионального образования. Традиционные формы получения образования не удовлетворяют потенциальных потребителей по причине необходимости смены места жительства (очная форма), периодического отрыва от работы (очно-заочная, заочная), затрат на получение образования с учетом его оплаты, проживания и транспортных расходов.

В-пятых, столичные вузы, в связи с обострением конкуренции на рынке высшего профессионального образования, стали продвигать свои образовательные услуги в регионах путем открытия филиалов и представительств, что в свою очередь заставило региональные вузы пересматривать технологии обучения, находить возможности для качественного и недорогого обучения.

И, наконец, новые информационные технологии позволяют эффективно обучать желающих «на расстоянии», чем незамедлительно воспользовались как зарубежные вузы, осуществляя экспансию образовательных услуг в Россию, так и крупные, хорошо оснащенные Российские вузы, расширив географию и контингент своих студентов.

Выше перечисленные факторы способствовали формированию в России субрынка образования с использованием дистанционной формы обучения. Так, еще в 2001 году при подведении итогов эксперимента по внедрению дистанционного образования в России, отмечалось, что вузами – участниками эксперимента создано 588 учебных центров, проходили обучение более 206 тысяч студентов и слушателей, получили дипломы более 44,5 тысяч выпускников.

Таким образом, к необходимому и достаточным условиям субъектополагающего взаимодействия в разных сферах жизнедеятельности, а также в условиях организованной деятельности можно отнести: наличие другого человека (необходимое) и готовность к такому взаимодействию (достаточное). Индикаторы состоявшегося субъектополагающего взаимодействия должны быть рассмотрены в трех системах:

деятельно-аксиологических отношений, субъективной и объективности реальностях по отношению к личности, бинарных отношений «деятельность – витальность», «коммуникация – деятельность», «деятельность – самосознание», «самосознание – витальность». Основным психологическим условием субъектности (как проявления оппозиции субъект-объектных отношений) выступает ее объектное отражение наставником, а проявление в виде самопроизводящей активности разрушает противостояние объекта и субъекта (как в предметном, так и социальном мире). При этом индивидуальная жизнедеятельность как психологическое пространство проявления и становления субъекта не может не быть творческой. Творчество, как личностная самотрансформация, есть обнаружение потенциальным субъектом противостоящего объекта, всегда неизоморфного субъективности, и преодоление этой оппозиции посредством проявления активности «от себя». Субъект обнаруживает объектность лежащего перед ним мира (природного, культурного, социального), что составляет содержание встречи с этим миром, которая становится источником, началом и концом субъект-объектного противостояния. Так вещно-объектный мир превращается в предметно-культурный, а безличные социальные отношения – в личностно-означенные и ценностно-осмысленные.

Отсюда возникает вопрос, как организовать психологическое сопровождение мотивационной готовности будущих педагогов к творческой деятельности.

Наш опыт практической работы в школе показывает, что, как правило, в этом случае предполагается реализация тренинговых программ, либо программ повышения педагогической компетентности, привлечение рефлексивной диагностики на разных этапах реализации творческих идей. Но реальный образовательный процесс при этом не является объектом деятельности психолога, супервизора. Модель сопровождения творческой деятельности педагогов пока еще не выкристаллизовалась: используются, в основном, отдельные техники. Нужна специфическая психологическая поддержка, развернутая во времени в рамках реализации определенной творческой идеи.

В этом смысле интересна работа В.В.Степанова³¹. В ней он предлагает две модели психологического сопровождения:

³¹ Степанов, В.В. Психологическое сопровождение мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности. // Автореферат дисс. ... кандидата

адаптивную и личностно-ориентированную. Для выделения задач личностно-ориентированной модели автор отталкивается от адаптивной модели, которая сложилась в практике работы психологической службы. Особенности адаптивной и личностно-ориентированной модели психологического сопровождения представлены в таблице 4.

В работе доказано, что психологическое сопровождение мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности с опорой на личностно-ориентированную модель (цели и задачи, содержание отдельных этапов, роль психолога на разных этапах сопровождения, методические средства) является значимым условием развития мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности и обеспечивает поддержку профессиональной деятельности учителя.

Таблица 4.

Особенности адаптивной и личностно ориентированной модели психологического сопровождения

Виды моделей	Адаптивная модель	Личностно-ориентированная модель
Объект деятельности психолога	Взаимодействует со всеми участниками образовательного процесса, но акцент делает на работе с детьми	Взаимодействует со всеми участниками образовательного процесса, акцент – на работе с учителями
Цель	Адаптировать ребенка к образовательному процессу	Сделать образовательный процесс более экологичным
Содержание деятельности психолога	Многоаспектное: адаптация ребенка на разных ступенях обучения, информирование участников образовательного процесса, оказание разного вида помощи и т.д.	Формирование личностных компетенций у участников образовательного процесса, участие в проектировании образовательной деятельности
Преимущественная роль психолога	Эксперт	Супервизор, консультант образовательного процесса

Наряду с традиционными формами работы психолога значимым становится его участие в проектировании и супервизии образовательной деятельности с использованием

схем наблюдения и самонаблюдения. Такое сопровождение учитывает потребности, возможности самих педагогов, способствует становлению и формированию мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности и соответствию мотивационно-ценностной и операционно-исполнительской сторон данной деятельности.

Мотивационная готовность педагогов к творческой деятельности представлена совокупностью внутренних мотивов, адекватных инновационной деятельности и определяющих успешность ее освоения и осуществления.

Опираясь на исследование В.В.Степанова, можно предположить, что к показателям мотивационной готовности студентов к творческой деятельности можно отнести:

1) проявление у будущих педагогов интереса к новшеству – позитивное отношение к новшеству, желание им заниматься, переживание позитивных эмоциональных состояний по поводу инноваций, стремление оценивать свой профессиональный и личностный опыт с позиций инноваций; позитивное отношение к перспективам инновационной деятельности;

2) сформированность у студентов мотива самосовершенствования – осознание своих возможностей, необходимости работы над собой, появление большей уверенности в себе;

3) сформированность мотива преодоления затруднений – осознание будущим педагогом недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить; осознание своих проблемных точек, попытка самостоятельно решить эти проблемы.

Таким образом, процесс развития мотивационной готовности у будущего учителя к творческой деятельности должен находить свое комплексное результативное выражение во взаимосвязи таких компонентов, как рефлексивность, регулятивная способность, мотивация достижения, мотивация аффилиации, мотивация профессионального самосовершенствования, внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация, удовлетворенность работой, удовлетворенность взаимодействием, социальный интеллект, способность оценки себя в настоящем, способность оценки своей перспективы.

Академический тьютор в этих условиях выступает как руководитель индивидуального образовательного маршрута. Такими тьюторами могут быть наиболее мобильные и заинтересованные молодые специалисты кафедры. В качестве подопечных они могут иметь лишь несколько студентов и

сопровождать их в процессе обучения на всех уровнях, помогая в решении любых возникающих сложностей. Тьютор – руководитель индивидуального образовательного маршрута должен быть в курсе всех последних тенденций и изменений в высшей школе; знать и понимать требования Болонского процесса; следить за всеми изменениями в российском законодательстве, касающимися образования в вузах; знать принципы составления образовательных программ и рабочих учебных планов; понимать принципы недирективного обучения; планировать учебное время; иметь представление о требованиях, которые предъявляет общество, претерпевающее ускоренную трансформацию, к работникам, занимающимся производством знания. Тьютор – руководитель индивидуального образовательного маршрута играет важную роль в разработке студентом его собственной образовательной стратегии и тактики, адаптации базового учебного плана и его трансформации в индивидуальную программу таким образом, чтобы получаемое образование соответствовало не только потребностям студента, но и требованиям времени.

2.2. Психолого-педагогические условия проектирования и реализации технологии тьюторинга в вузе

Особенности подготовки педагога в России и за рубежом пока значительно различаются.

Последовательная модель обучения в Англии и США включает в себя три-четыре года обучения по предмету (или предметам) специализации будущего учителя, по окончании которого он получает первую степень, и последующего годичного профессионально-педагогического обучения, приводящего к получению второй степени – сертификата об окончании курса по образованию после университета. Такое обучение обеспечивается в технических педагогических колледжах, художественных педагогических колледжах и педагогических отделениях университетов. В России профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей по последовательной модели осуществляется в классических университетах в основном на 2-3 курсах обучения.

В Англии все студенты, обучающиеся по последовательной модели обучения на сертификат PGCE для преподавания в начальной школе, должны пройти по меньшей мере 15 недель педагогической практики в школе. Если же они готовятся для работы в средней школе, то согласно новым требованиям они

должны пройти педагогическую практику в школе в течение 32 недель.

Альтернативные пути получения статуса квалифицированного учителя QTS в Англии включают в себя следующие модели: схему контрактного обучения учителей; схему лицензионного обучения учителей; специальную схему обучения учителей, прошедших педагогическую подготовку в странах, не входящих в Европейское Сообщество; школьные центры по начальной педагогической подготовке учителей. В США существуют все перечисленные выше пути осуществления подготовки учителей по альтернативной модели. В России альтернативными путями подготовки учителей являются: институты, факультеты и отделения вторых профессий, срок обучения в которых варьируется в зависимости от уровня подготовки от одного до трех лет.

Примерно такую же модель пытается внедрить Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Однако тьюторинг и образования, и творческой деятельности в новых социокультурных условиях наталкивается на ряд проблем.

Тьюторинг творческой деятельности в вузе должен быть связан, как это не странно, с профессиональным самоопределением студентов в своей профессии. Будут ли они работать педагогами, хотят ли они стать учителями, воспитателями, детскими психологами, социальными педагогами? – это вопросы, актуальные для нашего времени и связаны они с теми социально-экономическими, социально-культурными условиями, которые характеризуют нашу школу сегодня. Как можно обеспечить профессиональное самоопределение, саморазвитие в вузе?

В работах многих авторов, изучающих человека в профессии, самоопределение и саморазвитие рассматривается как важнейший онтологический и методологический принцип (А.А.Бодалев, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, А.К.Маркова), но это не находит достаточного отражения в конкретных психологических исследованиях. Саморазвитие в профессии зачастую отождествляется с профессиональным развитием и определяется как процесс прогрессивного изменения личности, который детерминирован профессиональной деятельностью, социальной средой, собственной активностью человека (Н.С.Глуханюк, Э.Ф.Зеер, Ю.П.Поваренков, А.Р.Фонарев и др.), ориентирован на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений (А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин и др.). Такой подход

приводит к тому, что факторы, детерминирующие характер профессионального пути, и психологические механизмы, посредством которых человек реагирует на различные влияния и усваивает социальные нормы в ходе профессионализации, исследуются больше, чем стратегии изменения человеком себя как профессионала. С других позиций, самоопределение и саморазвитие в профессии рассматривается как «особый род профессионального развития», как проявление самодвижения, спонтанности, творчества и определяется как способность человека к самопроектированию жизнедеятельности, к творческой самореализации.

Сейчас выделены модели профессионального развития и адаптивного поведения, которые выступают как противоположные способы, траектории проявления человеком себя в профессии (Л.М.Митина и др.). Однако практика психологического сопровождения показывает, что в рамках каждой из моделей необходимо дополнительное выявление разных стратегий. Это подтверждается исследованиями жизненных и профессиональных стратегий, в которых представлена феноменология стратегий конкурентоспособности, успеха, самоутверждения, самосохранения, совладания с критическими ситуациями и др., описаны их различные, иногда прямо противоположные характеристики (К.А.Абульханова-Славская, Ф.С.Исмаилова, Ю.М.Резник, В.Л.Романов, А.Е.Созонов, Н.Г.Солнышкина, Э.Э.Сыманюк и др.). Вне поля исследовательского внимания остается психологическое содержание стратегий саморазвития в профессии и основания их выбора.

Изучение проблемы выбора представлено в отечественной психологии в разных аспектах. Выбор рассматривается как составляющая жизненного пути личности (С.Л.Рубинштейн, В.С.Мухина, А.Г.Асмолов и др.); как побуждение к акме (А.А.Бодалев, А.А. Деркач и др.); как концептуальное понятие теории принятия решений (Т.В.Корнилова, Г.Н.Солнцева и др.); как внутренняя деятельность (Д.А.Леонтьев). В последние годы появились работы, в которых подчеркивается значимость изучения ценностных оснований выбора (В.В.Знаков). Отмечается, что выбор связан с осознанием, реализацией собственного потенциала и определяется внутренней позицией личности, ее ценностными ориентациями (В.С.Мухина). Такой подход опирается на традиционные для отечественной психологии представления о ценностно-ориентационной деятельности (М.С.Каган, Е.А.Подольская и др.), о том, что ценности, ценностные ориентации, являясь основным

структурным компонентом направленности личности, создают основу для принятия решений в ситуации выбора (Б.Г.Ананьев, Б.С.Братусь, В.Э.Чудновский и др.). Изучению ценностно-ориентационной деятельности в условиях профессионализации посвящены отдельные работы. В них обосновано, что в процессе этой деятельности разрешаются ценностные противоречия, которые переживаются и осознаются личностью как трудность выбора (Н.В.Иванова и др.). Однако психологические особенности данной деятельности в связи с изучением саморазвития человека в профессии и выбором его стратегий не исследованы. Хотя именно это становится актуальным и своевременным на современном этапе развития науки, когда активно разрабатываются идеи о значимости изучения ценностных оснований выбора человеком направлений изменения себя как открытой саморазвивающейся системы (Н.Н.Моисеев, И.Пригожин, Г.Хакен).

В решении этих проблем может быть полезен нестандартный опыт построения студентами (с помощью тьютора) профессиональной перспективы. К примеру, К.Е.Орловой³² предложена специальная психолого-педагогическая программа. В структуру психолого-педагогической программы были включены два блока, подразумевавших рассмотрение ряда тем. Первый блок был направлен на развитие профессиональной идентичности, в рамках которого реализовывались следующие задачи: осмысление студентами собственного выбора профессионального пути, осознание своего представления о профессии психолога, знакомство с областями возможного применения сил и их осознание, расширение границ позитивного восприятия образа профессионального психолога; осознание студентами возможностей профессионального роста и перспектив дальнейшего профессионально-личностного развития в период переживания разочарования в профессиональном выборе; осознание студентами своих жизненных и профессиональных ценностных ориентаций и профессиональных ценностей психолога; осознание студентами своего профессионального «Я» и принятие себя в выбранной профессии; актуализация самоанализа у студентов – развитие у них навыков

³² Орлова, К.Е. Психологические условия построения студентами профессиональной перспективы на этапе вузовской подготовки. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 – педагогическая психология. - Нижний Новгород, 2012. – 23 с.

рефлексии своего профессионального «Я»; развитие у студентов способности проектировать свою профессиональную деятельность путем анализа возможных в ее осуществлении рисков и выбора способов их предотвращения; развитие у студентов потребности в планировании своего профессионально-личностного развития; осознание и развитие у студентов-психологов профессиональных компетенций, а также готовности к возможным в профессиональной деятельности психолога рискам, способствующим повышению профессиональной самооценки.

В рамках второго блока программы, направленного на развитие навыков целеобразования, реализовывались такие задачи, как: осознание студентами своего прошлого, настоящего и перспектив дальнейшей жизни; осознание студентами собственных жизненных целей, развитие у них навыков постановки целей (краткосрочных и долгосрочных), определения критериев их достижения; развитие у студентов профессионально значимых личностных образований, обеспечивающих постановку целей (самопринятие, саморуководство), формирование у студентов эмоционально-ценностного отношения к себе как субъекту собственной жизни; осознание и постановка студентами профессиональных целей; построение студентами образа желаемого профессионального будущего, осознание своих возможностей для ее реализации и ресурсов, т.е. развитие параметров профессиональной перспективы.

Таблица 5.

Сводные результаты кластерного анализа семантического пространства понятий-маркеров у студентов ЭГ и КГ (в %)

Понятия	Профессиональная перспектива		Моя работа		Моя профессия		Практический психолог	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Достижение успеха	9,6	9,8	9,6	17	19,2	9,8	12	9,8
Мое прошлое	7,2	-	9,6	9,8	-	9,8	4,8	12,2
Общение с людьми	16,8	12,2	9,6	4,9	4,8	9,8	12	7,3
Моя учеба	19,2	17	14,4	9,8	4,8	17	19,2	7,3
Мое будущее	4,8	9,8	24	9,8	9,6	14,6	14,4*	-
Мое увлечение	14,4	2,4	9,6	-	2,4	7,3	9,6	-
Неудача	-	4,9	2,4	-	-	-	-	9,8
Возможности	14,4	17	16,8	19,5	9,6	24,4	12	14,6
Мое настоящее	4,8	2,4	12	7,3	4,8	2,4	4,8	2,4
Престижность	19,2	24,4	19,2	14,6	9,6	17	9,6	22
Профессиональная	-	-	31,2*	9,8	24	12,2	28,8*	9,8

перспектива								
Моя работа	31,2*	9,8	-	-	14,4	14,6	9,6	7,3
Я	12	9,8	14,4	17	7,2	9,8	16,8*	2,4
Мои желания	9,6	9,8	4,8	-	7,2	7,3	12	-
Признание окружающих	7,2	7,3	16,8	7,3	4,8	12,2	12	7,3
Трудности	4,8	14,6	4,8	4,9	-	4,9	4,8	12,2
Реалистичность	12	2,4	7,2	7,3	7,2	9,8	12	9,8
Выгода	2,4	4,9	9,6	24,4	2,4	17	9,6	14,6
Мое свободное время	2,4	-	12	4,9	9,6	-	7,2	-
Моя компетентность	9,6	7,3	7,2	2,4	7,2	9,8	24	12,2
Моя профессия	24	12,2	14,4	14,6	-	-	26,4	17
Страх	-	-	-	-	-	4,9	-	12,2
Материальное благополучие	16,8	14,6	12	17	9,6	4,9	19,2	9,8
Творчество	2,4	-	9,6	4,9	9,6	19,5	12	2,4
Разочарование	-	12,2	2,4	-	-	-	-	-
Мои друзья	7,2	14,6	7,2	12	9,6	9,8	4,8	7,3
Мои цели	19,2	14,6	7,2	7,3	24*	2,4	21,6	7,3
Профессиональное становление	24	34,1	14,4	7,3	16,8	14,6	33,6	14,6
Практический психолог/менеджер	28,8*	9,8	12	4,9	26,4	17	-	-
Неопределенность	-	-	7,2	7,3	-	2,4	-	9,8
Связь не обнаружена	-	-	-	-	2,4	-	-	-
<ul style="list-style-type: none"> отмечены статистически значимые изменения показателей, которые идентифицируются с понятиями-маркерами на уровне $p \leq 0,05$ понятия-маркеры: профессиональная перспектива, моя работа, моя профессия, практический психолог 								

Анализ результатов кластерного анализа семантического пространства понятий «профессиональная перспектива», «моя работа», «моя профессия», «практический психолог» у студентов показал, что существуют различия в идентификации данных понятий в сознании респондентов (см. таблицу 5). На статистически значимом уровне выявлены различия в идентификации понятия «практический психолог» в сознании респондентов и понятий «мое будущее», «профессиональная перспектива» и «Я», а также понятия «профессиональная перспектива» и понятия «моя работа», понятия «моя профессия» и понятия «мои цели».

Полученные по методике «ОСО» В.В.Столина, С.Р.Пантилеева результаты свидетельствуют, что существуют различия на статистически значимом уровне ($p \leq 0,05$): у респондентов экспериментальной группы по шкалам «саморуководство» и «самопринятие», по шкале «самоуверенность» статистически значимых различий не

обнаружено. У респондентов контрольной группы статистически значимых различий в показателях, характеризующих установки на внутренние действия в адрес собственного «Я», обнаружено не было (таблица 6).

Таблица 6.

Достоверность сравнения результатов «ОСО» по t-критерию Стьюдента у респондентов ЭГ и КГ

Наименование шкалы	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	t-критерий Стьюдента	Достоверность различий	t-критерий Стьюдента	Достоверность различий
Самопринятие	2,15	$p \leq 0,05$	1,87	Нет
Самоуверенность	1,87	Нет	0,7	Нет
Саморуководство	2,65	$p \leq 0,05$	1,47	Нет

Вне зависимости от того, что по шкале «самоуверенность» статистически значимых различий не обнаружено, качественный анализ показал, что у 30% респондентов, вошедших в ЭГ, наблюдается повышение показателей по шкале «самоуверенность», т.е. развитие представлений о себе как о самостоятельном, волевом, энергичном, надежном человеке, верящем в свои силы и способности.

Таким образом, профессиональная перспектива, представляющая собой интегральное единство развития ее компонентов (мотивационно-личностный, эмоционально-ориентировочный, регулятивно-волевой, когнитивно-аналитический и профессионально-идентификационный), может быть сформирована у студентов в специально организованных условиях, создающих практико-ориентированную направленность учебного процесса (прохождение студентами психологами программы «Построение профессиональной перспективы»). Апробированный в исследовании диагностический комплекс, который включает в себя методики: «Опросник временной перспективы личности (ZTPI)» (Ф.Зимбардо); «Методика для исследования личностных ценностей» (А.В. Капцов); «Методика изучения индивидуальных ценностей» (Ш.Шварц); «Методика по изучению самоотношения» (В.В.Столин); методика «Исследование самооценки с помощью процедуры ранжирования» (А.А.Реана); семантический дифференциал Ч.Осгуда (модификация И.Л.Соломина), позволяет получить данные об особенностях построения профессиональной перспективы в условиях

традиционного обучения и об изменениях в показателях, характеризующих компоненты профессиональной перспективы, у студентов-психологов в специально организованных условиях. Среди условий, способствующих построению студентами профессиональной перспективы на этапе вузовского обучения, может выступать совокупность внешних и внутренних психологических условий.

К внешним условиям можно отнести: групповую форму работы, позволяющую «проживать совместно с другими» профессионально-значимые ситуации, тем самым облегчая процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; опору на реальный профессиональный опыт, демонстрирующий реальную возможность возникновения тех или иных ситуаций в профессиональной деятельности; создание среды, способствующей личностному раскрытию участников, актуализации их творческого потенциала, посредством включения их в различные виды деятельности; создание ситуаций, предоставляющих участникам возможности самим что-либо обнаружить, открыть, осознать; экспериментировать со своим поведением посредством адекватного принятия различных решений в рамках профессионально-этических принципов и правил; предоставление участникам максимальной обратной связи в их личностных и профессиональных проявлениях;

К внутренним условиям относятся: способность к рефлексии, обеспечивающей, во-первых, осознание необходимости в целенаправленных изменениях определенных личностных качеств, во-вторых, осознание происходящих с ним изменений; готовность участника работать над собой с целью совершенствования в личностном и профессиональном плане; наличие личной активности участника как показателя его включенности в работу; способность привлекать различные мыслительные средства для анализа прототипа профессиональной деятельности и построения образа профессионального будущего; открытость участника новому опыту.

Активно входят в процесс профессионального становления студентов элементы художественного творчества. К примеру, в работе И.В.Лопаткиной³³ раскрыты психологические основы

³³ Лопаткина, И.В. Психологические основания и технология включения художественного творчества в процесс профессионального становления студентов. // Автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – М., 2009. – 43 с.

построения такой работы в вузе. К ним были отнесены: образное содержание профессионального становления, которое интегрируется и репрезентируется в профессиональной идентичности студентов и актуализируется в художественно-творческом воображении, действии и взаимодействии; эквивалентность образной структуры идентичности и художественных образов, что позволяет использовать их как эффективное средство в становлении субъектности студентов; психологические возможности художественного творчества в активизации процессов сопереживания и сотворчества, продуцировании эффектов узнавания и экономии психической энергии, развитии эмпатии, сензитивности, синестезичности и конструктивности личности; актуализация освоения профессиональных позиций с помощью специальных образовательных технологий, основанных на активизации воображения и эстетической реакции, порождаемых художественным творчеством; возможность применения разнообразия видов художественного творчества в соответствии с целями и содержанием мотивационно-побудительного, профессионально-деятельностного и рефлексивно-продуктивного этапов профессионального становления; становление профессиональной идентичности как психотехнической основы профессионального становления, определяемое художественным фактором с учетом внутренних (уровень художественности) и внешних (художественность и эстетичность окружающей среды, степень погруженности в нее и взаимодействия с ней, количество и качество художественных образов, с которыми субъект контактирует) художественных детерминант; определение идентичности как продукта художественной активности личности, ее творческой реальности, в которой интегрируются и репрезентируются образы тождественного и оригинального, личностного и социального, реального и воображаемого, осознаваемого и аффективного; психотехническая организация подготовки студентов к эффективной профессиональной деятельности посредством расширения их субъектности в пассивно художественном, активном художественном и трансхудожественном взаимодействии образа Я и художественных образов; понимание художественного образа и образа Я как феноменов функционального и экзистенциального существования, которые обеспечивают самоопределение, персонализацию, самоорганизацию личности, с одной стороны, и являются результатом обозначенных процессов – с другой; детерминация качественной

определенности Я, его целостности и динамичности художественным образом как формой предъявления, представления и восприятия композиции авторских и общих значимостей (когнитивных, эмоциональных, трансцендентных), как способа парадигмального, инструментального и ситуативного самоопределения обучающегося субъекта в проблемном профессиональном пространстве, выступая в качестве проявляющей инстанции, результата самовыражения и проекции внутреннего мира; актуализация в художественном творчестве значимых сторон Я и элементов окружающего мира, учет его инсайт-ориентированного характера в развитии импровизационных способностей, снижении интеллектуальных, социальных и коммуникативных барьеров за счет эстетической реакции; интеграция посредством художественного образа как продукта активного взаимодействия личности и окружающего мира, в единую динамическую композицию идеалов, ценностей, убеждений, мотивов, типажей, оценок, отношений, эмоций, что позволяет не только демонстрировать существующее на данный отрезок времени, но и создавать надличностное развивающее пространство.

В ходе исследования И.В.Лопаткиной было доказано, что технология художественного поля самоактуализации является эффективным инструментом психолого-педагогического воздействия на процессы и результат становления идентичности студентов, развитие их субъектности, что способствует их профессиональному становлению. В исследовании определены и обоснованы его модель, принципы, параметры, формы (рефлексодрама, интерактивные выставки и арт-лаборатории) и технология включения в образовательное пространство гуманитарного вуза.

Другим исследователем – С.А.Минюровой³⁴ – были разработаны психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии. В результате проведенных исследований установлено, что у представителей технономического типа деятельности (выборка 1) выявлены альтернативные тенденции, которые обнаруживаются в содержании мотивационной и целевой составляющих ценностно-ориентационной деятельности. Первая тенденция представлена

³⁴Минюрова, С.А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук: 19.00.13 – психология развития, акмеология. – М., 2009. – 23 с.

альтернативой между ценностями жизненного успеха и развития себя как личности и профессионала (первый фактор), вторая – альтернативой между ценностями жизненного благополучия и социальной защищенности (третий фактор).

Таблица 7.

Признаки с высокими значениями по результатам тестирования у представителей технономического типа деятельности (N=427)

Признак, получивший высокие значения	Процент по группе	Фактор, к которому относится признак, вес признака
Значимость межличностного взаимодействия	67	Ф1 (-0,695)
Значимость личного благополучия	53	Ф1 (0,521)
Удовлетворенность межличностным взаимодействием	56	Ф1 (-0,503)
Удовлетворенность авторитетом	42	Ф1 (-0,502)
Карьерная ориентация на профессиональную компетентность	71	Ф1 (-0,947)
Значимость стабильности и защищенности	69	Ф3 (0,545)
Удовлетворенность межличностным взаимодействием	54	Ф3 (-0,517)

Анализ индивидуальных данных участников исследования указывает, что большинство показателей, представленных в этой выборке высокими значениями, определяет в качестве основного источника изменений структуры ценностно-ориентационной деятельности первую тенденцию, вторая характеризует их в меньшей степени (табл. 7).

Полученные результаты позволяют утверждать, что для данной выборки содержание ценностно-ориентационной деятельности характеризуется в терминах качества жизнедеятельности. Ценности жизненного успеха (первый фактор) проявляются через направленность на получение признания (0,798), на обретение стабильной работы (0,665), личного и семейного благополучия (0,521). Ценности развития себя как личности и профессионала связаны с направленностью на обретение авторитета (-0,502), выстраивание эффективного взаимодействия с другими людьми (-0,695), на самосовершенствование вне работы (-0,741) при ориентации на

постоянное повышение профессиональной компетентности (-0,947).

Такое содержание ценностно-ориентационной деятельности сопряжено с осознанием того, что жизненный успех составляет не только признание высоких профессиональных достижений человека, но и гарантированное высокое качество жизни, которое создает основу для личностного самосовершенствования и саморазвития. При этом акцентируется направленность именно на личный успех, а не социальный, что проявляется через стремление получить признание в окружении близких людей и знакомых (четвертый фактор).

Ценностные ориентации и цели по построению карьеры слабо дифференцированы. Они тесно взаимосвязаны между собой и образуют отдельный фактор (второй) в структуре ценностно-ориентационной деятельности. С.А.Минюрова считает, что так проявляется укороченная перспектива саморазвития у представителей технономического типа деятельности. Для них наиболее значима стабильность работы в организации, которая обеспечивает определенность срока службы, имеет хорошую репутацию в своей отрасли, обеспечивает социальную защищенность, комфортные условия труда. Вариативность карьерных ориентаций, что предполагает возможность проявления человеком себя в менеджменте, предпринимательстве и т.п., рабочими осознается, но не имеет для них побудительной силы, не становится мотивом саморазвития в системе «человек – профессия – общество».

Концептуальная модель психологических оснований выбора стратегий саморазвития в профессии как способности человека к творческой самореализации, самопроектированию жизнедеятельности раскрывает основания выбора как разрешение ценностных противоречий между ценностными альтернативами. Данные альтернативы проявляются в структурных составляющих ценностно-ориентационной деятельности: 1) «ценность самореализации в профессии – ценность комфортных условий жизнедеятельности» в мотивационной составляющей, 2) «ценность расширения границ жизнедеятельности – ценность упрощения задач жизнедеятельности» в целевой составляющей, 3) «ценность самовоплощения – ценность самопостижения» в инструментальной составляющей.

Психологический механизм разрешения ценностных противоречий при выборе стратегий саморазвития в профессии обнаруживается как изменение позиции ценности

профессиональной самореализации в структуре ценностно-ориентационной деятельности, установление статуса этой ценности по отношению к другим ценностям человека.

Психологическое содержание ценностных альтернатив в структуре ценностно-ориентационной деятельности обуславливает проявление признаков стратегий саморазвития в профессии. Ценностные альтернативы, представленные в мотивационной составляющей, обуславливают признаки: «стремление к самореализации в профессии», «стремление к обретению комфортных условий жизнедеятельности». Ценностные альтернативы, представленные в целевой составляющей, обуславливают признаки: «стремление к расширению границ жизнедеятельности», «стремление к упрощению задач жизнедеятельности». Ценностные альтернативы, представленные в инструментальной составляющей, обуславливают признаки: «стремление к самовоплощению» как проявление непроизвольности, мобильности при реализации намерения на саморазвитие, «стремление к самопостижению» как проявление напряженности самоконтроля при реализации намерения на саморазвитие.

Установлено, что психологическим критерием для выявления уровней саморазвития в профессии является соотношение ценностных альтернатив в структуре ценностно-ориентационной деятельности. Уровень самоорганизации представлен при проявлении ценностей самореализации в профессии и расширения границ жизнедеятельности. Уровень преобразования – при проявлении противоречивого соотношения разнонаправленных ценностей в мотивационной и целевой составляющих ценностно-ориентационной деятельности. Уровень неопределенности – при проявлении ценностей комфортных условий жизнедеятельности и упрощения задач жизнедеятельности. Получены эмпирические данные о разнообразных сочетаниях признаков стратегий саморазвития в профессии у людей с разным опытом профессионализации. Выявлено, что на стадии реализации профессиональной деятельности у представителей как технономического, так и соционимического типа деятельности в мотивационной составляющей преобладает стремление к обретению комфортных условий жизнедеятельности, а в целевой составляющей – стремление к упрощению задач жизнедеятельности. На стадии подготовки к профессиональной деятельности в мотивационной составляющей преобладает стремление к обретению комфортных

условий жизнедеятельности, в целевой составляющей – к расширению границ жизнедеятельности.

Эмпирически подтверждено наличие ценностной альтернативы «стабильность – изменчивость» в структуре ценностно-ориентационной деятельности людей с различным опытом профессионализации, которая отражает наличие внутренних условий для проявления саморазвития человека в профессии. Раскрыто содержание ценностной альтернативы «индивидуальное – социальное», которая определяет специфику содержания ценностно-ориентационной деятельности у людей с разным опытом профессионализации. Для представителей техномического типа деятельности направленность на личный успех акцентирует значимость качества жизнедеятельности. Ориентация на социальный успех акцентирует для представителей социомического типа деятельности направленность на преобразование жизнедеятельности. Значимость выбора направления жизнедеятельности на стадии подготовки к профессии акцентирует альтернатива между социальными ожиданиями и индивидуальными возможностями. Получены эмпирические данные о проявлении стратегий: самореализации в профессии; стремления к обретению комфортных условий жизнедеятельности; профессионального маргинализма.

Разработана и внедрена психологическая технология актуализации рефлексивной позиции развивающегося профессионала. Технология позволяет объективировать для человека значимые составляющие его профессионального пути, направляет на рефлексию целей, мотивов, ценностей профессионализации, ориентирует на осознанный выбор стратегий саморазвития в профессии. Полученные при апробации технологии результаты позволяют сделать вывод об ее позитивном эффекте.

Глава 3.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ТЬЮТОРИНГА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

3.1. Личностный ресурс студентов в структуре профессионального самоопределения

Одним из важных индикаторов оценки качества профессионального мастерства преподавателя является личностный индикатор – степень творческой самореализации

студента. Понятно, что в этих условиях преподаватель как личность не заметен, но он должен быть вдвойне или втройне личностью, чтобы организовать творческую самостоятельность студента.

Как же использовать личностный ресурс студентов в структуре их профессионального самоопределения? Ведь без самоопределения в профессии педагога, заниматься творческой педагогической деятельностью невозможно.

Сейчас появились интересные наблюдения теоретиков и практиков. К примеру, В.А.Новгородская³⁵, исследуя этот ресурс, пришла к выводу о том, что личностный ресурс – есть взаимосвязанная совокупность личностных качеств, реализация которых обеспечивает субъекту возможность личностного развития, оптимального взаимодействия с миром и с самим собой, осуществления деятельности, в том числе, и профессиональной, а также успешной жизнедеятельности.

Личностный ресурс является интегративным показателем уровня развития субъектности, который обеспечивает осознанную рефлексию субъектом сформированности своего внутреннего мира, своих возможностей, он представляет собой значимую часть жизненных ресурсов человека, которая интегрирует свойства человека, необходимые ему для решения когнитивно-интеллектуальных, эмоционально-волевых, ценностно-смысловых и поведенческих задач, а также для преодоления возникающих трудностей профессионального и личностного самоопределения.

Личностные ресурсы определяются индивидуальными особенностями студента, находящегося в некотором социальном контексте и организующего свою активность, соответственно его приоритетам (в данном случае – в образовательном пространстве вуза). Личностные ресурсы обнаруживают себя определенным образом во внутреннем и внешнем плане организации личности.

Изучение личностных ресурсов должно осуществляться в единстве внутреннего и внешнего плана. Внутренний план личностных ресурсов образуется осознанием человеком имеющихся у него возможностей по решению некоторого круга задач, преодолению различных стресс-факторов, внутренних и/или внешних трудностей и построения проекта последующего

³⁵ Новгородская, В.А. Личностный ресурс студентов вуза как детерминанта эффективного профессионального самоопределения. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Сочи, 2012. – 24 с.

саморазвития. Данный план личностных ресурсов человека определяет его способность регулировать свои возможности в направлении достижения стоящих перед ним задач. Внешний план личностных ресурсов образуется эффективностью непосредственного использования человеком некоторых свойств личности в направлении достижения стоящих перед ним задач с учетом специфики актуальной «ресурсоемкой» ситуации. Внутренний и внешний планы личностных ресурсов человека взаимосвязаны: отсутствие знания о личностных ресурсах затрудняет их сознательное привлечение, а отсутствие практики применения личностных ресурсов затрудняет адекватное осознание их состояния и построение эффективной деятельности по развитию личностных ресурсов.

Внутренний план личностных ресурсов студентов вуза представлен интеграцией когнитивно-интеллектуальных, эмоционально-волевых, ценностно-смысловых и поведенческих подструктур. Когнитивно-интеллектуальные ресурсы личности представлены осознанием студентами имеющихся у них психических средств выполнения познавательных функций (восприятия, памяти, мышления), лежащих в основе накопления, обработки и использования информации для решения интеллектуальных задач.

Ресурсы эмоционально-волевой сферы личности представлены осознанием студентами способности управления своим эмоциональным состоянием и оптимального построения взаимодействия с окружающим миром на основе волевого управления своими эмоциями и поведением. Ценностно-смысловые ресурсы личности проявляются как признание студентами приоритетной значимости определенного ценностного отношения к окружающему миру и к себе в нем. Поведенческие ресурсы личности характеризуют те возможности, которые возникают у студентов в связи и в результате проявления ими коммуникативной и иной поведенческой активности.

Внешний план личностных ресурсов студентов вуза обнаруживается как проявление ими определенных качеств личности, необходимых для решения актуальных личностных и профессиональных задач, включая развитие профессионального и личностного самоопределения.

Когнитивно-интеллектуальные ресурсы во внешнем плане проявляются через характеристики, которые позиционируются в следующих качествах человека: умный; развитый; знающий; опытный; начитанный; компетентный; внимательный;

рассудительный; подготовленный; эрудированный; авторитетный; всесторонний; талантливый.

Ресурсы эмоционально-волевой саморегуляции отражаются в следующих характеристиках человека: настойчивый; смелый; сильный; уверенный; работоспособный; терпеливый; спокойный; целеустремленный; решительный; выдержанный; собранный; усидчивый. Ценностно-смысловые ресурсы личности отражаются в следующих характеристиках человека: одухотворенный; чистый; строгий; мотивированный; глубокий; ответственный; преданный; постоянный; гордый; оптимистичный. Поведенческие ресурсы проявляются в следующих характеристиках человека: открытый; прямой; приятный; мобильный; активный; доброжелательный; общительный; непринужденный.

В.А.Новгородской³⁶ выявлены различия в личностных ресурсах студентов с высокой и низкой эффективностью профессионального самоопределения. Основные различия между ними прослеживаются по следующим параметрам: у студентов с высокой эффективностью профессионального самоопределения личностные ресурсы более актуализированы, чем у студентов, имеющих низкую эффективность; у студентов с высокой эффективностью профессионального самоопределения составляющие личностных ресурсов более интегрированы между собой, чем у студентов с низкой эффективностью профессионального самоопределения; структура личностных ресурсов студентов с низкой эффективностью профессионального самоопределения включает когнитивно-интеллектуальные ресурсы, ресурсы эмоционально-волевой саморегуляции и поведенческие ресурсы; у студентов с высокой эффективностью профессионального самоопределения имеются: когнитивно-интеллектуальные, ценностно-смысловые, поведенческие и эмоционально-волевые ресурсы; для студентов с низкой эффективностью профессионального самоопределения минимизирована значимость ценностно-смысловых ресурсов человека, в то время как для студентов с высокой эффективностью профессионального самоопределения – они играют значимую роль.

³⁶ Новгородская, В.А. Личностный ресурс студентов вуза как детерминанта эффективного профессионального самоопределения. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Сочи, 2012. – 24 с.

Эмпирическое исследование позволило выявить значимые различия между студентами с низкой и высокой эффективностью профессионального самоопределения по сформированности у них внутреннего и внешнего плана личностных ресурсов. Данные различия касаются главных смысловых линий, на основе которых выстраивается внутренний план личностных ресурсов студентов. Наряду с содержательными различиями, различия касаются полноты имеющихся у студентов подструктур личностного ресурса: у студентов с низкой эффективностью профессионального самоопределения представлены одна-две подструктуры, у студентов с высокой эффективностью профессионального самоопределения – четыре.

Развитие внешнего плана личностных ресурсов студентов вуза детерминирует эффективность их профессионального самоопределения. Студенты с высокой эффективностью профессионального самоопределения демонстрируют развитые способности к управлению своими собственными личностными ресурсами. Они более четко, чем студенты с низкой эффективностью профессионального самоопределения, осознают данные возможности, могут на этой основе более адекватно выстраивать свои жизненные цели, моделировать планы и программы для их достижения и т.д. Студенты, у которых на этапе вузовского обучения произошло формирование профессионального самоопределения, обладают необходимыми психическими предпосылками для успешного самопроектирования этапов личностного и профессионального развития, выбора наиболее дефицитных векторов развития, достижения успешности в учебной, профессиональной и личной сферах.

Студенты, имеющие низкий уровень профессионального самоопределения, характеризуются внутренней конфликтностью, закрытостью для себя и окружающих, слабым и неадекватным осознанием ими собственных психических возможностей. Слабо представляя внутренний план своих личностных ресурсов, они не могут в полной мере осознавать и дифференцировать их, не видят и не стремятся апробировать имеющиеся способности, умения и навыки. Кроме того, такие студенты не обладают умениями выстраивать собственную жизненную перспективу, не могут выбрать устраивающую их в полной мере жизненную цель, определить возможные пути ее достижения и т.д. Недостаточное осознание своих психических возможностей, низкая самооценка многих личностных параметров обуславливают неуспех в учебной и других видах деятельности, искажение концепции «Я»

– будущий профессионал. При этом установлено, что значимые различия между студентами с низкой и высокой эффективностью профессионального самоопределения касаются не только сформированности у них представлений о личностных ресурсах человека, но и ряда личностных параметров, которые характеризуют их собственную способность к использованию личностных ресурсов. Значимые различия были выявлены по следующим личностным параметрам: открытость, саморуководство, самооценność, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самооценка, мотивация достижения, цели жизни; локус контроля-Я, осознанности жизненных целей, проявленность тенденций к зависимости и к общительности, планирование, программирование поведения и деятельности, контроль и оценка результатов, гибкость, самостоятельность.

Таким образом, психологическими детерминантами развития у студентов вуза личностных ресурсов, детерминантами, способствующими повышению эффективности их профессионального самоопределения, выступают:

- 1) сформированность понятий о личностном и жизненном ресурсах и их значимости в жизнедеятельности человека;
- 2) умение диагностировать собственный уровень развития структурных составляющих личностного ресурса;
- 3) выбор путей и способов саморазвития личностного ресурса и его использования в учебной, профессиональной и личной сферах, т.е. для профессионального и личностного самоопределения.

Однако возникает вопрос, как связаны эти детерминанты с уровнем перфекционизма, с идеалами личности?

В отечественной психологии проблеме идеалов личности (прежде всего – нравственных идеалов) традиционно уделялось большое внимание (работы Л.И.Божович, Б.Д.Эльконина, С.Г.Якобсон, Э.В.Чудновского, Б.С.Братуся, Н.И.Судакова, Т.А.Флоренской и др.). В западной психологической традиции эта тема также нашла свое отражение. «Перфекционизм» – это одно из понятий, которые используются для описания стремления личности к самосовершенствованию.

Перфекционизм – сложное явление, его влияние может охватывать все сферы жизни человека. Как отмечают западные исследователи, такие, как П.Хьюитт, Г.Флетт, С.Ингрем (P.Hweitt, G.Flett, 1998, 2001; Ingrem 2000) и др., при неправильном соотношении перфекционистских тенденций, непропорциональном их развитии возникает риск формирования невротического перфекционизма. При так называемом

«нормальном» перфекционизме человек получает удовлетворение от усердной работы, стремится к саморазвитию и улучшению результатов, оставаясь при этом способным принять факт наличия предела, личностного или ситуативного своего совершенства. При невротическом перфекционизме, человеку ничто не кажется достаточно совершенным. Глубоко укоренившееся чувство неполноценности и уязвимости подвергают его в круг саморазрушительных сверхусилий, и всякое дело или задача превращаются в очередной угрожающий вызов.

В работах П.Хьюитта, Г.Флетта, С.Блатт, Б.Керра, С.Петерса, К.Дебровского, Т.Пичовского, Дж.де Лиза, Р.Фримана, Д.Барнса, М.Аддерхолта-Эллиота, Б.Кларка, С.Конартон (P.Hweitt, G.Flett 1998, 1999, 2001, S.Blatt 1987, B.Kerr 2000, S.Peters 2001, K.Debrovsky, T.Piechovsky 1972, 1976, 1997, J.de Lise 1986, R. Freeman 1989, D.Burns 1980, M.Adderholt-Elliot 1989, B.Clark 1992, S.Conarton 1993) описаны такие последствия формирования невротического перфекционизма, как депрессии, тревожность, низкое самоуважение, алкоголизация, наркотизация и др.

Шкала MPS, адаптация русскоязычного варианта которой используется теперь и отечественными психологами, является наиболее усовершенствованной методикой изучения перфекционизма. Она позволяет выявлять уровень перфекционизма, соотношение перфекционистских тенденций. В настоящее время на Западе MPS активно используется как в практике (психодиагностике, психокоррекционной и педагогической работе), так и в научных исследованиях, в клинической психологии, в психологии личности. Исследователи подчеркивают значимость выявления уровня и типа соотношения перфекционистских тенденций в подростковом возрасте, когда возрастает риск формирования многих связанных с невротическим перфекционизмом девиаций.

К примеру, И.И.Грачева³⁷ использовала адаптированную методику MPS для выявления специфики содержания идеалов личностей с разным уровнем перфекционизма. В факторной структуре, отражающей содержание идеалов испытуемых с высоким уровнем перфекционизма было выявлено 7 независимых униполярных факторов, которые были интерпретированы как:

³⁷Грачева, И.И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2006. – 24 с.

1. Фактор жизнерадостности (26.5%): обаятельный 0.84; умеющий ладить с людьми 0.82; счастливый 0.79; веселый 0.77; раскованный 0.75; интересный 0.63; здоровый 0.62; остроумный 0.60; привлекательный 0.59; модный, современный 0.59; активный 0.53. Было установлено, что в понимании испытуемых с высоким уровнем перфекционизма дескриптор «веселый», вошедший в этот фактор с наибольшей нагрузкой описывает: внешние проявления, манеру поведения, манеру общения; настроение, эмоциональное состояние человека, характер свойственных ему переживаний; черту характера, особенность отношения к людям, окружающему миру, особенность мироощущения, способ жизни. Важной характеристикой модного, современного человека перфекционисты считают наличие у него особых: эстетических предпочтений, круга общения, мировоззрения. Ценности радости жизни и общения со сверстниками, в частности, того рода общения, которое определяется общностью вкусов и интересов, являются наиболее важными для значительной части подростков с высоким уровнем перфекционизма. Желая быть интересными сверстникам, эти подростки не склонны полагаться на физические признаки, хотели бы обладать различными качествами, являющимися результатом работы над собой. Представление о счастье перфекционистов и испытуемых со средней степенью выраженности этой черты, объединено с представлением о собственной активности. Как было установлено западными исследователями перфекционизма, высокий уровень выраженности этой черты зачастую бывает связан с такими негативными проявлениями, как: трудности в общении, тревожность, беспокойство, робость. Перфекционисты зачастую излишне самокритичны, чрезвычайно жестко контролируют себя, им непросто позволить себе расслабиться. В средних общеобразовательных школах перфекционисты составляют меньшинство. Они далеко не всегда могут чувствовать себя комфортно в школьном коллективе. Скорее всего, данный фактор описывает представления этих подростков о том, чего им не хватает в жизни.

2. Фактор дружбы (13. 4%) включает дескрипторы: хороший друг 0.83; добрый 0.80; терпеливый 0.69; приятный 0.61; вежливый 0.57. Судя по полученной факторной структуре, для части испытуемых-перфекционистов дружба выступает в качестве самостоятельной ценности. Представления о себе-идеальном как о хорошем друге этих испытуемых отделены от представлений о человеке симпатичном сверстникам, живущем

радостной интересной жизнью. Их представления о дружбе связаны с представлением о необходимости быть «терпеливыми». В дружбе, как и в общении со сверстниками вообще, подростки с высоким уровнем перфекционизма не ориентированы на результат. В фактор вошли дескрипторы, описывающие одни лишь качества-средства. Здесь нет даже качества «любимый». Ранее было установлено, что условно здоровые испытуемые с высоким уровнем перфекционизма, требовательные к себе, как правило, менее требовательны к окружающим. Только у испытуемых с высоким уровнем перфекционизма был выявлен отдельный идеальный образ себя - настоящего друга.

3. Фактор интеллектуальности-самостоятельности (11.8%) умный 0.86; самостоятельный 0.74; образованный 0.72; целеустремленный 0.69; успешный в учебе 0.67; богатый 0.63. В нем обозначилась позиция, связанная со стремлением к независимости, в том числе – материальной. Мы видим, что добиваться самостоятельности перфекционисты намерены, используя интеллект, академическую успешность, трудолюбие. Дескриптор «целеустремленный» в их понимании не только описывает качество, важное для становления человека, социального и личностного роста. Перфекционисты используют его и говоря о наличии цели в жизни. По мнению испытуемых–перфекционистов, материальная независимость, осведомленность, ум, развитость, дают человеку шанс быть свободным в суждениях, поступках, образе жизни. .

4. Фактор профессиональной компетентности (11.0%) включил дескрипторы аккуратный 0.81; профессионал 0.72; сильный физически 0.72; трудолюбивый 0.70; неординарный, не такой как все 0.67; активный 0.61; остроумный 0.55. В фактор не вошли признаки, связанные со стремлением к успешности, материальному благополучию. Он не отражает также представления о необходимости быть терпеливым. Дескрипторы, сочетающиеся в данном факторе, по-видимому, описывают представления о такой профессиональной деятельности, которая была бы значима сама по себе, не являясь, в первую очередь, способом зарабатывания денег и продвижения вверх по социальной лестнице. Представления перфекционистов об идеале отражают стремление реализоваться в такой профессии, которая позволяла бы раскрыть индивидуальность, проявить интеллектуальные способности. Представления перфекционистов включают и характеристику «трудолюбивый». Дескриптор «аккуратный» описывает важный аспект отношений

перфекционистов с внешним миром, и, в данном случае, отражает представление о профессиональной этике. Перфекционисты, как правило, стремятся к тому, чтобы любая работа, за которую они берутся, была выполнена безупречно. Применяв методы качественного анализа, мы выяснили, что аккуратность в понимании наших испытуемых–перфекционистов – это и добросовестность, собранность, обязательность, противоположность безответственности, безалаберности; и внешняя опрятность; и тактичность, сдержанность в общении с людьми. Понятие аккуратности для них в значительной степени связано с понятиями воспитанности, самоуважения и уважения к окружающим.

5. Фактор востребованности (8.4%) любимый 0.87; успешный в делах 0.84; сильный духом 0.74; полезный другим людям, обществу 0.67; отзывчивый 0.57. Фактор отражает представление о себе-идеальном как о человеке, «твердо стоящем на ногах» и готовом помочь другим («успешном в делах», «отзывчивом», «полезном другим людям»). Таким образом, стремление быть признанными, любимыми, нужными, у перфекционистов связано с готовностью принять обязательства. В данном случае речь идет о людях вообще, а не только о близких. У испытуемых с высоким уровнем перфекционизма, в отличие от испытуемых с низким уровнем перфекционизма, стремление быть признанными, любимыми, нужными с готовностью принять на себя обязательства, - это стремление соответствовать в будущем требованиям социальных ролей взрослого человека, в то время как испытуемые с низким уровнем перфекционизма описывают скорее социальные стереотипы, чем социальные роли.

6. Фактор семьи (6.9%) включает дескрипторы хороший муж (хорошая жена) 0.87 хороший отец (хорошая мать) 0.86; честный 0.84. Данный фактор был выявлен только у перфекционистов, что означает большую самостоятельную ценность, которую для них имеет семья. В данном факторе дескриптор «честный» описывает нравственный принцип, которым перфекционисты хотели бы руководствоваться в семейной жизни, требование социальной роли семьянина, которую они хотели бы принять в будущем, тогда как у испытуемых с низким уровнем перфекционизма нет данного идеального образа семьянина.

7. Фактор способностей - уверенности в себе 6.6% включает дескрипторы способный 0.77; уверенный в себе 0.55. Только у перфекционистов качество уверенности в себе оказалось связано со способностями человека (понимаемыми, по данным

качественного анализа, прежде всего как интеллектуальные способности).

При исследовании личностных аспектов идеала было установлено, что:

1. Наиболее продуманы, сложны и дифференцированы представления об идеале у личностей с высоким уровнем перфекционизма («перфекционистов»). Наименее продуманы, оторефлексированы представления об идеале испытуемых с низким уровнем перфекционизма – они описывают идеальные образы, являющиеся в большей степени результатами разного рода внешних влияний, чем результатами собственных размышлений самостоятельного поиска образца для подражания.

2. Для испытуемых с высоким и средним уровнем перфекционизма физические признаки менее значимы, чем для испытуемых с низким уровнем перфекционизма. Наименее важная роль физическим признакам отводится перфекционистами.

3. Идеалы испытуемых с высоким и средним уровнем перфекционизма, в отличие от идеалов испытуемых с низким уровнем перфекционизма, предполагают социально приемлемые способы достижения. Описывая различные, подчас являющиеся противоположностью друг другу идеальные образы, испытуемые с низким уровнем перфекционизма намечают для себя различные пути самоутверждения как социально одобряемые, так и социально порицаемые.

4. Испытуемые со средним уровнем перфекционизма демонстрируют стремление самостоятельно, целенаправленно добиваться успеха, материального благополучия. Аналогичное стремление демонстрируют испытуемые с высоким уровнем перфекционизма, но при этом ценность успешности, состоятельности связана в их представлениях с ценностью отзывчивости.

5. Ценности интеллектуальности образованности, овладения профессией, материального благополучия оказались общими для всех испытуемых. Однако содержание этих ценностей и их отношение к доминирующим ценностным ориентациям у испытуемых с разным уровнем перфекционизма различается.

6. Наиболее значимыми ценностями для испытуемых со средним уровнем перфекционизма являются индивидуальная успешность, самореализация, материальное благополучие, комфорт, для подростков с высоким уровнем перфекционизма – радость жизни, отношения с людьми. Представления испытуемых с высоким уровнем перфекционизма об отношениях

с окружающими людьми наиболее дифференцированы. Только перфекционисты в качестве требований социальной роли друга отмечают для себя такие качества, как терпение, вежливость, доброта, а к требованиям социальной роли семьянина относят честность, понимаемую как порядочность.

Проблема тьюторинга как проблема психолого-педагогического и методического сопровождения поднимается во многих исследованиях.

Е.В.Лопаткин³⁸, используя различные стратегии развития мотивации профессионального выбора, провел герменевтический анализ интервью и эссе студентов 5 курса (отделение начального образования - экспериментальная группа и факультет иностранных языков - контрольная группа - апрель 2007 г.) и определил мотивы профессионального выбора на основе изучения профессиональной позиции и профессиональных представлений будущих учителей.

Распределение ответов на вопросы «Каковы Ваши намерения в плане работы по окончании вуза?», «Каковы Ваши намерения в плане работы по окончании вуза?» по показателям выбора:

1. Буду работать учителем.
2. Буду поступать в аспирантуру и заниматься научной деятельностью.
3. Буду получать второе образование.
4. Буду заниматься общественно-политической деятельностью.
5. Буду работать преподавателем в колледже.
6. Буду работать не по специальности.
7. Получу диплом и займусь созданием собственного дела (бизнеса).
8. Другое.

Оказались следующими:

Более 65% студентов экспериментальных групп выразили желание работать учителем, другие (10%) хотели бы продолжить образование.

Студенты контрольных групп испытывают затруднения в определении места будущей деятельности, только 45% намерены работать в сфере образования.

³⁸Лопаткин, Е.В. Педагогические стратегии развития мотивации профессионального выбора студентов педагогического вуза. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2009. – 22 с.

Использование методики «Изучение факторов привлекательности профессии» (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан) позволило определить направленность мотивации профессионального выбора.

Направленность мотивации профессионального выбора

Факторы значимости профессии (в баллах от 0 до 5):

1. Профессия одна из важнейших в обществе 4,5 (экспериментальная группа), 4,0 (контрольная группа).

2. Работа с людьми 4,6 (экспериментальная группа), 3,5 (контрольная группа).

3. Работа требует постоянного творчества 4,7 (экспериментальная группа), 3,8 (контрольная группа).

4. Работа не вызывает переутомления 3,8 (экспериментальная группа), 4,2 (контрольная группа).

5. Большая зарплата 3,6 (экспериментальная группа), 3,0 (контрольная группа).

6. Возможность самосовершенствования 4,7 (экспериментальная группа), 3,8 (контрольная группа).

7. Работа соответствует моим способностям 4,8 (экспериментальная группа), 3,5 (контрольная группа).

8. Работа соответствует моему характеру 4,7 (экспериментальная группа), 3,4 (контрольная группа).

9. Небольшой рабочий день 3,8 (экспериментальная группа), 4, 0 (контрольная группа).

10. Отсутствие частого контакта с людьми 3,5 (экспериментальная группа), 3, 2 (контрольная группа).

11. Возможность достичь социального признания, уважения 4,6 (экспериментальная группа), 3, 6 (контрольная группа).

Оказалось, что для студентов экспериментальных групп наиболее значимыми являются мотивы личностные - творчество (4,7), соответствие способностям и характеру (4,8), а также мотивы социальной значимости профессии педагога (4,5) и возможность достичь уважения (4,6). Для студентов же контрольных групп эти мотивы оказались менее значимы. И хотя они признают социальную значимость профессии (4,0), возможности личного самореализации в этой сфере деятельности оценивают низко (3,5 -3,8).

С целью выявления ценностных ориентаций будущих учителей было предложено представить иерархию ценностей, актуализирующих мотивы выбора профессии.

Ранжирование ценностей педагогической деятельности

Показатели выбора:

1. Смысл труда.

2. Квалификация.
3. Карьера.
4. Самоутверждение в профессии.
5. Материальное благополучие.
6. Заработная плата.
7. Позитивное отношение к профессии.
8. Интерес к личности.
9. Высокий социальный статус.

Для студентов экспериментальных групп приоритетны ценности, соотносимые с достижением профессионального мастерства: смысл труда, квалификация, самоутверждение в профессии, интерес к личности, а карьера, заработная плата и высокий социальный статус менее важны.

Студентами контрольных групп в число ценностных приоритетов выдвигаются квалификация, материальное благополучие, интерес к личности.

В исследовании определялась позиция студентов к будущей педагогической деятельности.

Позиция студентов в отношении к будущей педагогической деятельности (в %)

1. Работа учителем представляет интерес 63,4 (экспериментальная группа), 37,9 (контрольная группа).
2. Работа учителя мне не интересна 8,6% (экспериментальная группа), 19,3 (контрольная группа).
3. Буду постоянно совершенствовать свое педагогическое мастерство 63,4 (экспериментальная группа), 37,5 (контрольная группа).
4. Хочу стать учителем-профессионалом 65,5 (экспериментальная группа), 29,3 (контрольная группа).

Показатели отношения к педагогической профессии в экспериментальных и контрольных группах значительно расходятся. Студенты экспериментальных групп выражают желание совершенствовать свое педагогическое мастерство (64,3%) и хотят стать учителем-профессионалом (65,5). У студентов контрольных групп эти мотивы менее выражены (37,55 и 29,3%).

В процессе опытно-экспериментальной работы студентам были предложены для выборки базовые установки процесса обучения, соотносимые с традиционным и личностно-ориентированным обучением. При этом «дидактические координаты» классифицированы не были. Студенты экспериментальных групп отдают предпочтение дидактическим установкам личностно-ориентированного обучения (каждый

ребенок яркая индивидуальность; ребенок может продуктивно мыслить; учитель всегда учитывает интересы и возможности учащихся), а студенты контрольных групп - дидактическим установкам традиционной парадигмы образования (суть обучения – овладение знаниями, умениями и навыками; учитель должен быть тверд и последователен в достижении конечных результатов).

С точки зрения познавательной мотивации подошел к проблеме тьюторинга А.В.Смирнов³⁹, который установил, что учебно-познавательная мотивация – это такой тип мотивации, главными мотивами которой являются познавательные мотивы, то есть ориентация учащегося на овладение новыми знаниями, закономерностями, ориентация на усвоение способов добывания знаний (интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего труда), и мотивы самообразования, состоящие в направленности учащихся на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний (интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего труда).

Подход к студентам как к синергетической системе привел автора к идее такой организации обучения, при которой активизируются процессы самоорганизации. В результате управляемые системы переходят в устойчивое состояние и проявляют свойства функциональных систем, которые в ходе самостоятельной деятельности преобразуют себя и окружающую среду для достижения целей обучения без непосредственного вмешательства преподавателя. Такой подход включает механизм, с помощью которого студенты могут самостоятельно действовать в соответствии со своими целями, мотивами.

Широко исследуются сейчас формы активизации творческой деятельности будущих специалистов (интерактивные, проблемные, разноуровневые и др.). В исследовании Т.А.Волошиной⁴⁰ подчеркивается, что интерактивное обучение

³⁹ Смирнов, А.В. Учебная самоорганизация как фактор развития познавательной мотивации студентов технического вуза. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – Самара, 2011. – 23 с.

⁴⁰ Волошина, Т.А. Формирование предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в процессе интерактивного обучения. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. – Санкт-Петербург, 2011. – 22 с.

является эффективным инструментарием целенаправленного и успешного формирования предпринимательских качеств будущих специалистов в обучении по дисциплинам предпринимательского профиля, на занятиях элективных курсов, мастер-классов, тренингов и предпринимательской практики студентов. Изложенные теоретико-методические положения интерактивного обучения, способствуют моделированию предпринимательской деятельности, приближенной к действительности, позволяя более эффективно формировать предпринимательские качества будущего специалиста. Наиболее значимыми в обучении предпринимательству являются: дискуссия, «мозговой штурм», модерация, тренинг, интерактивная игра, кейс-стади, психометрия, бизнес-симуляции, информационные технологии, SWOT-анализ и др. Разработанная теоретическая модель формирования предпринимательских качеств студентов педвуза у Т.А.Волошиной представляет собой систему взаимосвязанных теоретико-методологических основ и структурно-функциональных компонентов: целевого, содержательного, процессуально-операционального и оценочно-критериального, отражающих общие существенные признаки процесса формирования предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в условиях интерактивного обучения и служит основой создания инновационных методических систем формирования предпринимательских качеств у студентов других образовательных учреждений педагогического профиля.

В работе Н.А.Пахтусовой⁴¹ обращается внимание на то, что модель формирования профессиональной творческой компетенции будущих педагогов должна включать процессуально-технологический и диагностико-результативный компоненты: они позволяют охватить в единой системе специфику творческой профессиональной деятельности педагогов, которая определяется бинарной сущностью педагогического процесса.

Педагогические условия ее эффективного функционирования должны включать:

а) содействие раскрытию творческого потенциала будущих педагогов через включение их в процесс самодиагностики на основе рефлексии;

⁴¹ Пахтусова, Н.А. Формирование профессиональной творческой компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Челябинск, 2011. – 21 с.

б) разработку и реализацию в учебном процессе комплекса разноуровневых творческих задач профессиональной направленности, отражающего специфику профессиональной подготовки будущих педагогов и обеспечивающего поэтапное формирование и интеграцию компонентов (мотивационного, когнитивного и деятельностного) профессиональной творческой компетенции;

в) применение имитационного и проектного методов обучения, обеспечивающих трансформацию теоретических знаний будущих педагогов в собственный практический творческий опыт посредством моделирования профессиональных ситуаций.

Определены минимальный, потенциальный и минимальный уровни проявления профессиональной творческой компетенции будущих педагогов, а также критерии и показатели их оценки: мотивационный – мотив профессионального творчества, мотив достижения, мотив творческого саморазвития; когнитивный – знания о творческой профессиональной педагогической деятельности и о роли педагогического творчества и творческого саморазвития в ней; деятельностный – гностические, проектировочные, исследовательские, организационные умения; творческая активность, эмпатийность, креативность, рефлексивность.

Исследователи отмечают, что в системе тьюторинговой деятельности большую роль играет внеучебная работа. К примеру, А.Я.Шаипова⁴² установила, что эффективность формирования готовности преподавателей вуза к внеучебной работе со студентами достигается через механизм использования возможностей развивающей среды вуза:

- погружение в среду вуза – включение преподавателей в активную внеучебную деятельность через создание организационных, информационно-методических, стимулирующих условий;

- активное взаимодействие с вузовской средой через организацию теоретической и практической подготовки преподавателей к осуществлению внеучебной работы со студентами; включение их в практическую деятельность;

⁴² Шаипова, А.Я. Формирование готовности преподавателей вуза к внеучебной работе со студентами (на примере реализации функций куратора в педвузе). // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Тюмень, 2010. – 21 с.

- взаимодействие с внешней средой через использование развивающего потенциала социокультурной среды региона;
- активизация личностных ресурсов преподавателей через расширение сферы их самореализации в вузовской среде.

Таблица 8

Назначение математических методов

Математические методы	Цель применения
1. Методы первичной обработки данных (шкалирование, контент-анализ, ранжирование и др.)	Для определения уровня измерения, сравнения, сопоставления педагогических объектов
2. Корреляционный анализ	Для определения структуры связи между явлениями и признаками педагогических систем
3. Регрессионный анализ	Для предсказания (оценки) взаимосвязи между случайными величинами педагогического процесса
4. Дисперсионный анализ	Для оценки педагогических систем комплексом количественных показателей
5. Кластерный анализ	Для облегчения понимания закономерностей функционирования педагогических процессов и явлений, а также анализа быстро меняющихся педагогических ситуаций
6. Методы математического моделирования	Для построения математических моделей, описывающих педагогические закономерности; для планирования эксперимента и всего педагогического исследования в целом
7. Методы математического программирования	Для решения проблем научного планирования и организации процессов обучения и воспитания
8. Сетевые методы	Для представления внутренних связей педагогических процессов (учебных дисциплин, разделов), а также для планирования и управления учебным процессом
9. Методы проверки значимости и достоверности экспериментальных результатов (критерий Стьюдента, Фишера, Макнамара, Вилкоксона и др.)	Для обоснования правдоподобия педагогических гипотез, решения задачи расчета объема выборочной совокупности и достоверности полученных результатов педагогических исследований

Большой интерес специалистов вызывает интеграция предметных методов (математических, лингвистических и т.д.) с педагогикой. Например, Л.В.Чуйко⁴³ подчеркивает, что особенности применения математических методов в педагогике связаны с особенностями той области, которой занимается педагогическая наука. При выявлении объективных закономерностей образовательного процесса совершенно

⁴³Чуйко, Л.В. Математические методы в педагогике как условие совершенствования качества образования. // Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Смоленск, 2006. – 20 с.

невозможно устранить сильное влияние посторонних факторов (случайных величин). Многие факторы просто неизвестны, а значительная часть факторов, влияющих на исход педагогических действий, недоступна прямому изучению.

Л.В.Чуйкова установила, что внедрение математических методов в педагогику должно быть основано на принципах гуманистичности и технологичности с учетом особенностей образовательной системы, ценностно-целевых ориентиров принятой образовательной концепции. Являясь условием совершенствования качества образования, математические методы в педагогике способны выполнять важнейшие функции: междисциплинарную, коррекционную, диагностическую, контролирующую, прогнозирующую, управляющую и др. Поэтому научный подход к использованию математических методов требует обоснования и поиска эффективных способов их включения в образовательную практику (математико-педагогический критерий оценки «уровня личностных достижений учащихся», интегративная модель межпредметного комплекса «математика \leftrightarrow педагогика \leftrightarrow кибернетика»). Разработанный алгоритм информационно-математического моделирования позволяет оптимально использовать развивающий потенциал учебной информации и формирует у учащихся новое отношение к информации, основанное на восприятии ее как особого компонента для личностного развития. В качестве программно-методического обеспечения системы использования математических методов в педагогике как условия совершенствования качества образования могут выступать математико-педагогические методики: «Успеваемость учащихся в радиусе поля личностной поддержки» (позволяет численно определить величину влияния предшествующей оценки учащегося на его последующую) и «Оптимизация учебного курса в личностно-ориентированном образовании» (решает задачу оптимизации учебного курса в интересах личности учащихся) и др.

О.И.Логашенко⁴⁴ в своем исследовании доказывает, что в профессиональной подготовке психолога-преподавателя важную роль играет педагогическое сопровождение научно-практической деятельности. Для того, чтобы лучше оценить разработанное и внедренное в учебный процесс педагогическое сопровождение учебно-ознакомительной практики автором применялась

⁴⁴ Логашенко, О.И. Педагогическое сопровождение научно-практической деятельности в профессиональной подготовке психолога-преподавателя. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. – Томск, 2009. – 23 с.

комплексная методика. Методика была проверена по определенным показателям: выборка респондентов, дискриминативность, асимметрия, вариация, надежность (внутренняя согласованность), валидность, конструктивность. Проведенная экспертиза показала правомерность применения методики в данном исследовании. Результаты комплексной методики по оценке студентов своих знаний и умений показывают значительное увеличение количества студентов, оценивающих полученные знания и умения на 4-5 баллов (на 31%).

Сравнительный анализ результатов, полученных в контрольной и экспериментальной группах студентов – будущих психологов-преподавателей, позволил сделать следующий вывод. Разница в результатах экспериментальной и контрольной групп свидетельствует о том, что профессиональное и личностное развитие будущих психологов-преподавателей идет более эффективно в экспериментальной группе, то есть при воздействии определенных психолого-педагогических мероприятий. Это не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности, то есть введением педагогического сопровождения.

Центральной проблемой организации тьюторинговой деятельности в вузе является проблема построения индивидуального образовательного маршрута.

Среди множества взглядов на проблему построения индивидуальных образовательных маршрутов в настоящее время можно выделить три направления: исследования возможных типов индивидуальных образовательных маршрутов, основанных на мотивационной сфере и образовательных потребностях (А.Г.Гогоберидзе, Н.А.Лабунская, Ю.Ф.Тимофеева); исследования условий организации подготовки студентов к обучению по индивидуальным образовательным маршрутам в комплексе вопросов педагогического моделирования (С.И.Архангельский, А.В.Мудрик, А.С.Подымова, В.А.Сластенин, И.В.Чекалева и др.); рассмотрение индивидуальных образовательных маршрутов как составляющих элементов многоуровневой системы высшего педагогического образования (Г.А.Бордовский, Н.В.Бочкина, Н.Ф.Радионова, А.П.Тряпицина, В.С.Ямпольский и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что разработка систем индивидуализированного обучения была начата в 10-20-е гг. XX века и шла по трём направлениям.

Организация индивидуального режима учебной работы нашла последовательное развитие в Дальтон-плане (Е.Паркхерст). Сочетание индивидуализации режима и содержания учебной работы с деятельностью учащихся в малых, переменных по составу учебных группах наиболее полно воплотились в Говард-плане (М.О'Брайен-Харрис) и Йена-плане (П.Петерсен). Разработка специальных учебных материалов для осуществления индивидуализации обучения реализована в программированном обучении (Б.Ф.Скиннер), в системах обучения, строящихся на основе взаимодействия учащихся с ЭВМ (автоматизированных обучающих системах), а также комплексных системах обучения (Т.Циллер, В.Рейн, Ф.Юнге, О.Шмидт и др.). Для систем индивидуализированного обучения, созданных в США, характерна опора на диагностично поставленные учебные цели, заданные вместе с критериями их оценки, и тесты. Построение учебного процесса, направленное на подведение всех учащихся к единому, чётко заданному минимальному, но достаточно высокому уровню овладения знаниями и умениями реализовано в системе полного усвоения (Г.Мориссон, Дж.Кэррол, Б.С.Блум), Келлер-плане (Ф.С.Келлер). Однако описанные системы не получили широкого распространения из-за организационной сложности обучения и крайней индивидуализации.

Перечисленные выше и многие другие исследования образуют определенный фундамент разработки индивидуальных маршрутов обучения, обеспечивающих индивидуализацию образовательного процесса. Вместе с тем можно констатировать отсутствие конструктивной теории и моделей построения индивидуальных образовательных маршрутов. Однако к настоящему времени еще до не конца сформированы системные представления о том, как выстраивать индивидуальный образовательный маршрут и управлять учебным процессом в этих условиях.

А.Е.Кирбятёва⁴⁵ подчеркивает, что преимущества открытой, интегративной, многоуровневой, многовариантой системы современного университетского образования определяются прежде всего тем, что ситуации профессионально-образовательного выбора становятся для студента не просто возможными, а объективными, сущностными чертами данной системы. Современные образовательные условия ставят студента

⁴⁵Кирбятёва, А.Е. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентами бакалавриата в педагогическом вузе. // Автореферат дисс. ... магистра. – Санкт-Петербург, 2012. – 20 с.

перед необходимостью совершения целого ряда самостоятельных шагов, реализация которых может привести к самым разнообразным образовательным результатам. Именно от выбора и модели, и инвариантного содержания, и типа образовательного маршрута зависит, — реализует ли студент свои образовательные потребности, получит ли желаемое образование и профессию.

Выявление возможностей для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов студентами бакалавриата педагогического вуза и способов включения студентов в данный процесс. Проектирование студентом индивидуального образовательного маршрута в вузе предполагает:

1. Информирование студента о возможностях реализации индивидуально-ориентированного образовательного процесса в университете:

- о потенциале образовательной среды университета, способствующей становлению универсальных и профессиональных компетенций;

- о предлагаемых образовательных программах с ясным указанием возможностей профессиональной деятельности.

2. Готовность профессорско-преподавательского состава к обновлению своей образовательной позиции в образовательном процессе.

3. Сопровождение студентов средствами академического консультирования.

Для этого необходимо:

1. Осуществить теоретический анализ современных требований к образовательному процессу в вузе.

2. Раскрыть особенности профессионального становления личности студента в образовательном процессе.

3. Рассмотреть основные подходы к раскрытию сущности понятия «индивидуальный образовательный маршрут».

4. Вскрыть и описать особенности взаимодействия студента и преподавателя в процессе проектирования индивидуальных образовательных маршрутов.

5. Выявить возможности образовательной среды университета для проектирования студентами индивидуальных образовательных маршрутов.

6. Исследовать опыт студентов в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов.

7. Разработать методическую основу для осуществления проектирования студентами индивидуально-образовательного маршрута.

Как в этих условиях активизировать креативность и организовать личностно значимую деятельность?

3.2. Креативность и личностно значимая деятельность

Проблема креативности активно разрабатывается как в отечественной психологической науке (С.С.Белова; Д.Б.Богоявленская; Е.П.Варламова; Е.А.Валуева; А.Н.Воронин; Т.В.Галкина; В.Н.Дружинин; Я.А.Пономарев; Л.Г.Пузеп; И.Н.Семенов; С.Ю.Степанов; А.В.Растянников; А.В.Морозов, Д.В.Чернилевский; Д.В.Ушаков и др.), так и в зарубежной (J.P.Guilford; H.Gruber, S.Davis; S.A.Mednick; C.W.Taylor, F.Barron; E.P.Torrance и др.).

Анализ подходов в понимании креативности позволяет говорить о существовании некой движущей силы, способствующей активации всех структурных компонентов данного психологического конструкта и выступающей в разных теориях в качестве различных механизмов. Ряд работ, посвященных проблемам креативности, раскрывает роль рефлексивного компонента в процессе регуляции деятельности. Тезис о рефлексивной детерминации креативности выдвигался многими психологами (Е.П.Варламова, И.С.Ладенко, Я.А.Пономарев, А.В.Растянников, С.Ю.Степанов, Д.В.Ушаков, И.Н.Семенов, В.И.Слободчиков, В.В.Столин, Н.В.Шелепанова и др.).

Несмотря на достаточную разработанность проблем рефлексии и креативности остается открытым вопрос изучения рефлексивных механизмов креативности личности. Креативность мы рассматриваем как «мыследеятельность» (Щедровицкий, 1974), представляющую собой преобразование и расширение «концептуальных пространств мышления и деятельности» личности. Рефлексию мы понимаем как психический процесс, а рефлексивность как «интегральное психическое свойство» (Карпов, 2004), позволяющее личности управлять развитием собственных «мыследеятельных способностей» (Степанов, Семенов, 1983).

Исходя из представлений о рефлексии как процессе и рефлексивности как комплексном психическом свойстве, можно говорить о «рефлексивных механизмах» (Лобанова, 1998), которые выступают в качестве регулирующего компонента мыследеятельности.

В исследовании Н.А.Маркиной⁴⁶ показано, что общим для вербальной и невербальной креативности является ее взаимосвязь с индивидуальной мерой рефлексивности, что, вероятно, является признаком рефлексивного познания личностью своей деятельности в процессе выполнения тестов на вербальную и невербальную креативность. Рефлексивность положительно взаимосвязана с возможностью личности оценивать качества собственной креативности («реальный» образ Я): *ретроспективная рефлексия* имеет положительную взаимосвязь с *критичностью* ($r = 0,25$, $p < 0,01$); *рефлексия общения* имеет положительную взаимосвязь с *гибкостью* ($r = 0,21$, $p < 0,01$) и *критичностью* ($r = 0,22$, $p < 0,01$); *индивидуальная мера рефлексивности* находит положительную корреляцию с *гибкостью* ($r = 0,21$, $p < 0,01$), *оригинальностью* ($r = 0,23$, $p < 0,05$), *критичностью* ($r = 0,21$, $p < 0,01$).

Таблица 9.

Корреляционная взаимосвязь рефлексивных механизмов с вербальной и невербальной креативностью

	Невербальная креативность (индекс оригинальности)	Невербальная креативность (индекс уникальности)	Вербальная креативность (индекс оригинальности)	Вербальная креативность (индекс уникальности)	Вербальная креативность (количество ответов)
Ретроспективная рефлексия	0,25**	0,24**	0,44**	0,38**	0,30**
Рефлексия настоящей деятельности	-0,03	0,01	0,17	0,12	0,05
Перспективная рефлексия	0,14	0,09	0,11	0,03	0,04
Рефлексия общения и социального взаимодействия	0,08	0,04	0,24**	0,13	0,12
Индивидуальная мера рефлексивности	0,26**	0,19*	0,55**	0,46**	0,38**

* – значимый коэффициент корреляции при $p < 0,05$

** – значимый коэффициент корреляции при $p < 0,01$

Рефлексивность также имеет положительную взаимосвязь с возможностью личности оценивать желаемый уровень развития

⁴⁶ Маркина, Н.А. Рефлексивные механизмы креативности личности. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2012. – 23 с.

собственной креативности («идеальный» образ Я): *перспективная рефлексия* имеет положительную взаимосвязь с «*ребячливостью*» ($r=0,22$, $p<0,01$); *рефлексивность* взаимосвязана со *стремлением к новизне* ($r = 0,21$, $p<0,01$), *оригинальностью* ($r = 0,21$, $p<0,01$), «*ребячливостью*» ($r = 0,20$, $p<0,05=1$), *рефлексией креативности* ($r = 0,24$, $p<0,01$).

Эти данные позволяют рассматривать рефлексивные механизмы в двух аспектах: с одной стороны, как способность отслеживать свои психические свойства и состояния, с другой стороны, – как когнитивную функцию, позволяющую оценивать свойства и процессы различной сложности и как следствие развивать их. Первый аспект достаточно очевиден и находит подтверждение в полученных взаимосвязях рефлексии и ее видов с компонентами креативности «реального» образа Я. Второй аспект – более сложен и подразумевает не только способность субъекта оценить свои качества, но и осознавать желаемый уровень их развития. Данный факт обнаруживается во взаимосвязи рефлексии и компонентов креативности «идеального» образа Я.

В исследовании Н.А.Маркиной⁴⁷ выделены и описаны типы взаимодействия рефлексивности и креативности. Обусловлена возможная изменчивость индивидуально–личностных особенностей при взаимодействии уровня рефлексивности и степени выраженности креативности (см. рис. 2).

1 тип – респонденты, обладающие высоким уровнем рефлексии, высокой вербальной и невербальной креативностью. Они характеризуются проявлением внутренней заинтересованности предложенным заданием, интересом к результатам своей деятельности; боязнью показать низкий результат; высокой оценкой своего потенциала. Данные респонденты имеют развитое собственное «Я», организующее их личность и жизнедеятельность. Они проявляют постоянство привычек и интересов.

2 тип – респонденты с низким уровнем рефлексии и вербальной креативности, но средней выраженностью невербальной креативности. Они хотят развивать себя в профессиональной жизни и сфере образования, но при этом данные стремления не являются ведущими жизненными приоритетами. Они характеризуются слабой

⁴⁷ Маркина, Н.А. Рефлексивные механизмы креативности личности. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2012. – 23 с.

заинтересованностью предложенным заданием и незначительным интересом к результатам своей деятельности; не боятся показать низкий результат своей деятельности; для выполнения задания прикладывают волевые усилия; низко оценивают собственный потенциал. Для них характерна плохая саморегуляция. Они не стремятся к поиску причин поступков и результатов своей деятельности в себе самих. Данные респонденты характеризуются импульсивностью поведения, склонностью к необдуманным поступкам.



Рисунок 1. Характеристика респондентов по типам взаимодействия рефлексивности и креативности

3 тип — респонденты, характеризующиеся высокой рефлексией, средней вербальной креативностью, высокой невербальной креативностью. Они отличаются высокой значимостью сферы профессиональной деятельности и желанием повышать уровень собственной образованности. Наряду с этим, у них отмечается стремление к самосовершенствованию, установлению благоприятных отношений с другими людьми, планированию собственной жизни и достижению намеченных целей, улучшению личного материального благосостояния. Для

них характерна внутренняя заинтересованность предложенным заданием и проявление интереса к результатам собственной деятельности, а также волевая регуляция поведения. Данные респонденты проявляют активность в деятельности, при этом они эмоционально устойчивы.

4 тип – респонденты с низким уровнем рефлексии, вербальной и невербальной креативности. Они характеризуются средней выраженностью устремлений развивать себя в профессиональной деятельности и сфере образования. У них низкая внутренняя и познавательная мотивация, но при этом они демонстрируют пластичность поведения.

Проведенный факторный анализ показал, что внутренняя структура взаимосвязи рефлексивных механизмов с показателями креативности респондентов определяется двумя факторами, объясняющими около 55% общей дисперсии (см. табл. 10).

Таблица 10.

Внутренняя структура взаимосвязи рефлексивных механизмов с показателями креативности

Характеристика	Фактор 1	Фактор 2
Ретроспективная рефлексия	0,593525*	0,511934*
Рефлексия настоящей деятельности	0,257048	0,208023
Перспективная рефлексия	0,230473	0,355715
Рефлексия общения и социального взаимодействия	0,373763	0,249305
Индивидуальная мера рефлексивности	0,705608*	0,502342*
Невербальная креативность (индекс оригинальности)	-0,040439	0,842677*
Невербальная креативность (индекс уникальности)	-0,083800	0,838124*
Вербальная креативность (индекс оригинальности)	0,889249*	0,006101
Вербальная креативность (индекс уникальности)	0,897651*	-0,067274
Вербальная креативность (количество ответов)	0,782958*	-0,035887
Вес	3,327266	2,164790

* – жирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки

Вес первого фактора – 3,33 (36,56% дисперсии), второго – 2,16 (18,37%). В первый фактор «Вербальная креативность» входят ретроспективная рефлексия (0,59), индивидуальная мера рефлексивности (0,71), индекс оригинальности вербальной креативности (0,889), индекс уникальности вербальной креативности (0,897), вербальная креативность – количество ответов (0,782).

Таким образом, существует положительная зависимость между рефлексивностью как интегральным психическим свойством и креативностью. Респонденты, обладающие высоким уровнем рефлексивности, имеют более высокую степень

выраженности вербальной и/или невербальной креативности. Зависимость между рефлексией как процессом и креативностью носит двоякий характер. С одной стороны, существует положительная зависимость между рефлексивными процессами и креативностью: рефлексивный анализ респондентами результатов уже выполненной деятельности и общения способствует проявлению вербальной креативности, а рефлексивный анализ респондентами предстоящей и уже выполненной деятельности способствует проявлению невербальной креативности. С другой стороны, существует отрицательная зависимость между рефлексивными процессами и креативностью: рефлексивный анализ происходящего снижает проявление невербальной креативности, а рефлексивный анализ предстоящей деятельности снижает проявление вербальной креативности. Рефлексивные механизмы креативности личности в структуре Я-концепции раскрываются в двух аспектах: с одной стороны, они предстают, как свойство личности, позволяющее отслеживать свои психические свойства и состояния, а с другой стороны – как когнитивный процесс, позволяющий оценивать свойства и процессы различной сложности и как следствие развивать их. Первый аспект достаточно очевиден и находит подтверждение в полученных взаимосвязях рефлексии и ее видов с компонентами креативности «реального» образа Я. Второй аспект – более сложен и подразумевает не только способность субъекта оценить свои качества, но и осознавать познавательные потребности для их развития. Данный факт обнаруживается во взаимосвязи рефлексии и компонентов креативности «идеального» образа Я.

Высокорефлексивные, среднерефлексивные и низкорефлексивные респонденты характеризуются качественно различными проявлениями креативности и компонентов креативности в образах «реального» и «идеального» Я. Степень выраженности показателей вербальной и невербальной креативности выше у высокорефлексивных респондентов, а у низкорефлексивных минимальна. Высокая степень осознанности компонентов собственной креативности и стремление к их развитию выражено у респондентов с высоким уровнем развитости рефлексивности. У респондентов с низким и средним уровнем рефлексивности отсутствует четкое представление о собственной креативности и ее «идеальном» образе. Существуют различия в проявлении личностных качеств при взаимодействии разных уровней рефлексивности с разными уровнями вербальной и невербальной креативности. Респондентов, относящихся к типам с высоким

уровнем рефлексивности в сочетании с высоким уровнем вербальной и/или невербальной креативности, характеризует четкая осознанность жизненных сфер и ценностей, более высокая мотивация и саморуководство. Респондентов, относящихся к типам с низким уровнем рефлексивности и низким/средним уровнем креативности, отличают нечеткое осознание жизненных целей и ценностей, невысокая мотивация и саморуководство. Рефлексивные механизмы креативности проявляются, с одной стороны, как свойство личности, позволяющее оценивать уровень развитости собственной креативности, с другой стороны, как когнитивный процесс, раскрывающийся в оценке респондентами ретроспективной, перспективной деятельности и общения.

Каковы же психологические особенности студентов, включенных в интенсивную личностно значимую деятельность?

Ведь можно предположить, что формирование установки на повышенный уровень самореализации у студентов происходит на различных основах с преобладанием либо эгонаправленных, либо соционаправленных факторов личностно значимой деятельности, что формирование эгонаправленного варианта установки на повышенный уровень самореализации в значительной степени деформирует структуру личности, способствуя в значительно большей степени, чем в случае соционаправленного варианта, формированию неадекватного отношения к субъективному прошлому, настоящему и будущему, создавая условия для развития более глубокой личностной дезадаптации.

Например, в исследовании А.В.Алтунина⁴⁸ было установлено, что формирование эгонаправленных, рентных по сути, мотивов с декларативным стремлением личности к общественному признанию сопряжено с развитием выраженной психологической дезадаптации, признаками которой являются: высокий уровень личностной тревожности, коррелирующий с конфликтным планированием субъективного будущего и выбором дезадаптирующего варианта личностного развития.

В работе И.А.Соиной⁴⁹ доказывается, что к существенной динамике ценностных ориентаций личности ведут не столько

⁴⁸ Алтунин, А.В. Психологические особенности молодых людей, имеющих установку на повышенный уровень самореализации, в условиях интенсивной личностно значимой деятельности. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2012. – 22 с.

⁴⁹ Соина, И.А. Динамика ценностных ориентаций личности в ее изменяющемся социально-психологическом пространстве. // Автореферат дисс. ... кандидата

изменяющиеся средовые условия, сколько определенные изменения в личностном социально-психологическом пространстве.

Пространственная динамика обуславливает характер и других личностных изменений. Проводя наиболее общую дифференциацию, затрагивающую одновременно несколько пространственных компонентов, И.А.Соина выделяет два ярко выраженных вида личностных социально-психологических пространств: первое, в котором наиболее *значимые другие* являются *психологически близкими*, названо *пространством «значимых-близких»*; второе, в котором *значимые другие* оказываются *психологически отстраненными, чуждыми*, а близкие, напротив, имеют низкую значимость, названо *пространством «значимых-чуждых»*.

Изучая пространственные изменения, выявлено: у респондентов из экспериментальной группы значимо чаще обнаруживалась тенденция к реорганизации личностных социально-психологических пространств *«значимых-близких»* в пространства *«значимых-чуждых»*, которая в ценностно-ориентационной системе личности имеет отражение в динамике *этических ценностей* в межличностных отношениях: по критерию сдвига Вилкоксона отмечено повышение значимости «воспитанности» ($p=0,075$), при снижении значимости «честности*» ($p=0,026$). В то же время, у респондентов из контрольной группы ярче выражена тенденция к реорганизации пространств *«значимых-чуждых»* в пространства *«значимых-близких»*, которая в ценностно-ориентационной системе личности отражена в динамике *волевых ценностей* в межличностных отношениях. Значимый сдвиг по критерию Вилкоксона выявлен у ценностей: «друзья» ($p=0,090$), «развлечения*» ($p=0,038$), «высокие запросы*» ($p=0,046$), «независимость*» ($p=0,036$), «эффективность в делах» ($p=0,071$) с повышением ранга, а «исполнительность*» ($p=0,028$) и «ответственность» ($p=0,078$) с понижением ранга. Здесь же отмечен значимый сдвиг (понижение) интернальности в семейных отношениях** ($p=0,009$) и в целом, в отношениях с людьми респонденты становятся более зависимыми, послушными* ($p=0,039$).

Полученные результаты действительно убеждают: ориентация личности одновременно на нескольких значимых

других, среди которых могут оказаться родители и друзья, прославленный дальний предок и знаменитый современник, литературный герой и компьютерный персонаж и т.д., служит обоснованием необходимости использования более уместного, чем «социальная среда» или «социальное окружение», относительно нового понятия – *личностное социально-психологическое пространство*, под которым понимается выделяемое сознанием пространство субъективно значимых (т.е. наделяемых особым значением, личностным смыслом и ценностью) Других, связанных психологическими отношениями с личностью, располагаемых в пространственной системе координат в соответствии с ее оценками и представлениями, ожиданиями и предпочтениями. Установлен состав основных элементов и определены ведущие компоненты личностного социально-психологического пространства. Один из доминирующих компонентов – «значимость» в личностном социально-психологическом пространстве выполняет роль системообразующего фактора, объединяющего все элементы в целостную систему.

Выделены основные критерии значимости Других как элементов личностного социально-психологического пространства. Наиболее выражены частотные показатели у двух критериев личностной значимости – «существенная роль в жизни» и «ценность связывающих чувств и отношений». Менее выраженными в изучавшихся группах стали следующие критерии значимости: «важность, ценность, сущностная (смысложизненная) необходимость», «авторитет», «привлекательность физического и социального облика», «временная характеристика отношений», «единство».

Психологическая близость, определяется как наиболее сильная, имеющая выраженную эмоционально-положительную окраску психологическая связь, характеризующаяся также привязанностью, тяготением к Другому и т.п., в личностном социально-психологическом пространстве выводится из совокупности ее составляющих: величины психологической дистанции, векторного направления и выраженности эмоционально-положительного отношения к значимому другому. Наиболее высоки и в равной степени выражены частотные показатели у двух ее критериев: «психологическая защищенность» и «психологическое единение, общность», вбирающие 2/3 всех частотных единиц, и потребность в обеспечении которых у личности предельно сильна. Они в наибольшей степени характеризуют значимых других,

включаемых личностью в число (круг) психологически близких других. Менее выраженными в изучавшихся группах стали следующие критерии психологической близости: «социальная защищенность личности»; «важность, ценность, сущностная (смысложизненная) необходимость», «эмоционально-положительная модальность отношений» и «жизненный ориентир (как близость по духу)».

В личностных социально-психологических пространствах, формируемых *разными по полу* респондентами, выявлены достоверные различия, заключающиеся в особой совокупности элементов пространства (представляемых значимых и психологически близких других) у юношей и девушек, и различающемся их пространственном расположении. Достоверно различающиеся по целому ряду психологических параметров – стилю отношения к окружающим, ценностным ориентациям, особенностям субъективного контроля над жизненными событиями и ситуациями, характерологическим особенностям и ряду других – эмпирически выявленные типы личности (I – *тип ответственно-дружелюбной личности*; II тип – *склонная к лидерству, сверхобязательно-конвенциональная личность*; III – *тип властной, компетентной, независимой, настойчивой личности, не склонной к взаимопомощи*; IV – *тип зависимой недружелюбной личности*; V тип личности *искренней, непосредственной, сопереживающей, уверенной в себе*) по разному распределяют в личностных социально-психологических пространствах значимых и психологически близких других, в зависимости от представляемых их характеристик, обнаруживая применение различных стратегий его формирования. Так I и V типы прибегают к стратегии *тождества* (чаще юноши), либо *комплементарности* (чаще девушки), II тип использует стратегию *тождества*, III (противоречивый) тип – *стратегию соперничества* в поле значимости и *тождества* – в поле психологической близости, IV тип - стратегии *тождества* (часто) и *дополнительности* (реже). Анализ закономерных различий в содержании и особенностях формирования своих пространств разными типами личности подтвердил существование соответствующих типов личностных социально-психологических пространств.

Конгруэнтность, т.е. соответствие предпочтений и отвержений в структуре ценностей личности и представляемых структурах ценностей значимых и психологически близких других, связана с отдельными их характеристиками, в частности, с эмпирически выделенным типом личности. В динамике, в

экспериментальной группе у юношей отмечено нарастание различий со значимыми и психологически близкими другими в ценностях-целях и уменьшение различий - в ценностях-средствах; у девушек – минимальные, но устойчивые различия в ценностных ориентациях со значимыми другими при уменьшении различий с психологически близкими другими. В *контрольной группе* у юношей отмечено сближение ценностей-целей с представляемыми ценностями-целями значимых других, а ценностей-средств – с ценностями-средствами психологически близких других. У девушек выявлено внушительное число увеличивающихся значимых различий в структурах ценностей личности и представляемых значимых и психологически близких других.

В зависимости от типа личностного социально-психологического пространства, формирующий его тип личности оказывается включенным в систему специфического воздействия данного пространства на себя и свою систему ценностных ориентаций. При этом, у личности каждого выделенного типа обнаружен свойственный именно ему тип ценностных ориентаций: учащиеся, принадлежащие к I типу личности, в целом ориентированы на *ценности познания и образования*; личность II типа ориентирована на *ценности взаимоотношений*; личность III типа отличается направленностью на *обеспеченную, свободную от обязательств и отношений жизнь, полную развлечений*; личность IV типа ориентирована на *ценности социального признания*, V типу личности характерны ориентации на *ценности профессиональной реализации*. Направление, интенсивность и т.п. других личностных изменений в *экспериментальной группе* достоверно связаны с полом испытуемых: у юношей личностные изменения, как правило, позитивны (большая чуткость, готовность к сотрудничеству, терпимость, ответственность), у девушек – они, как правило, негативны и более выражены (подозрительность, враждебность, тревожность, неудовлетворенность жизнью). В *контрольной группе* фактор пола не выявил различий в направленности динамики: отмечены позитивные личностные изменения как у юношей (уменьшение резкости в оценках и требовательности, при повышении искренности, общей интернальности), так и у девушек (откровенность, большая благожелательность).

Разные критерии, в соответствии с которыми определяет личность значимых и психологически близких других, разные параметры для их выведения и отсутствие достоверных связей

между двумя основными измерениями личностного социально-психологического пространства – значимостью и психологической близостью – все это позволяет говорить об отсутствии их взаимосвязи. Исходя из полученных в процессе их изучения данных, мы склонны считать указанные параметры в целом независимыми. На этом основании раскрыты разные виды выстраиваемых респондентами личностных социально-психологических пространств: первое – пространство *«значимых-близких»*, в котором наиболее *значимые другие* одновременно являются *психологически близкими* – встречалось у большей части (2/3) респондентов; второе – пространство *«значимых-чуждых»*, в котором *значимые другие* оказываются *психологически чуждыми, отстраненными*, а близкие, напротив, имеют низкую значимость – выявилось по выборке в среднем у 1/3 респондентов.

Изменения в личностных социально-психологических пространствах респондентов выражаются в интенсивной дифференциации или интеграции элементов пространства (значимых других и психологически близких других) с тенденцией к реорганизации пространств одного вида в пространства другого вида. Пространственные изменения значимо чаще регистрировались у испытуемых из экспериментальной группы, с отмечаемой тенденцией к реорганизации пространств *«значимых-близких»* в пространства *«значимых-чуждых»*. Напротив, у респондентов из контрольной группы отмечена тенденция к реорганизации пространств *«значимых-чуждых»*, в пространства *«значимых-близких»*. Особенности реорганизации пространств отражают личностные изменения, в частности, особая динамика ценностных ориентаций респондентов: в изменяющихся условиях (в экспериментальной группе) отмечена динамика *этических ценностей* в межличностных отношениях (повышение значимости «воспитанности», при снижении значимости «честности»; в относительно стабильных условиях (в контрольной группе) – динамика *волевых ценностей* в межличностных отношениях (повышение значимости ценностей: «дружья», «развлечения», «высокие запросы», «независимость», «эффективность в делах», при понижении значимости «ответственности» и «исполнительности».

3.3. Дидактическое и методическое обеспечение тьюторинговой деятельности в вузе

Конструирование дидактического и методического обеспечения формирования тьюторинговой деятельности в российских вузах в основном происходит на уровне моделирования учебной самостоятельной деятельности студентов, но моделирования – в личностно развивающем образовательном процессе вуза. В качестве такого обычно рассматривается многоаспектное полисредовое образование, состоящее из информационной образовательной, субъектной, ресурсной, технологической, рефлексивной, процессуальной и продуктивной сред, взаимодействующих между собой.

Наиболее общей средой, покрывающей практически все образовательное пространство, является информационная образовательная среда. В ней циркулирует информация об объектах действительности, имеющая образовательную ценность. Информация в данном случае понимается как сведения об объектах окружающей действительности как основы социального опыта, подлежащего освоению молодым поколением и отражающего определенный уровень развития культуры в обществе. Поэтому в качестве информационной образовательной среды для учебной самостоятельной деятельности обучающихся выступает информация, имеющая образовательное значение и предназначенная для самостоятельного изучения. Следует отметить, что информация обретает образовательное значение в том случае, когда она становится содержанием взаимодействия субъектов учебного процесса. Однако не вся информация в процессе общения участников процесса обучения носит ценностный смысл, а лишь та, которая педагогически интерпретирована, переведена на дидактический язык и предложена в компактном, отобранном виде, т.е. представляет собой образовательный ресурс.

Ценность информации зависит также от того, как она рационально, технологично преподнесена в учебном процессе. Сказанное характеризует тот факт, что информационная образовательная среда, являясь частью образовательного пространства, сама является сложным образованием, включающим другие подсистемы: на фоне информационной образовательной среды в образовательном пространстве взаимодействуют три среды: субъектная, ресурсная и технологическая.

Субъектная среда – это область отношений и взаимодействия участников образовательного процесса. Взаимодействие – основа построения субъектной среды. Поэтому с позиции личностно–ориентированного подхода, субъектная среда — это добровольное, свободное образование участников (субъектов), объединенных для совместного решения проблем и соучастия в деятельности, способных реализовать свои возможности, проявлять творческую индивидуальность во взаимодействии. Субъектная среда пространства как методического обеспечения формирования учебной самостоятельной деятельности представлена двумя ее участниками – преподавателем и обучающимся, находящимися в опосредованном взаимодействии, характерном для современной личностной парадигмы образования.

Ресурсную среду обычно представляют в виде совокупности трех основных групп средств обучения: учебно-методического комплекса, дидактической компьютерной среды и социально-культурного образовательного ресурса. Учебно-методический комплекс представляет собой совокупность учебных пособий, дидактических материалов, программно-методических разработок, любых пособий и разработок, привлеченных к преподаванию учебной дисциплины, а также пакета проверочных и контрольных материалов, представленных на бумажных и аудио- и видео- носителях. Все это можно обозначить как нормативно-методический интеллектуальный ресурс.

Дидактическая компьютерная среда – это источник обучающей информации, представленной на электронных носителях. Основное ее назначение – создание условий для наиболее эффективного взаимодействия субъектов образовательного пространства при обучении с использованием компьютера. Социально-культурный образовательный ресурс объединяет ресурсы, расположенные за пределами образовательных систем. Он включает библиотеки, находящиеся вне образовательных учреждений, средства массовой информации, Internet в самом широком диапазоне его использования. В ресурсную среду входят не только все средства обучения (от графических до технических), но и материальное обеспечение образовательного процесса.

Технологическая среда представлена специально разработанной технологией формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

Три среды – субъектная, ресурсная и технологическая, функционируя в единстве, обеспечивают протекание

образовательного процесса и формирования учебной самостоятельной деятельности в нем при определенных условиях. Такими условиями в современных реалиях являются рефлексивные процессы. Сказанное обуславливает выделение рефлексивной среды в качестве одного из компонентов образовательного пространства.

Рефлексивная среда обеспечивает осмысление субъектами учебной самостоятельной деятельности в образовательном процессе, самих себя в нем, своих партнеров, отношения с ними, характер взаимодействия, мысленное проектирование ресурсного обеспечения, включаемого в свою и иную деятельность, а также технологическую составляющую процесса образования. В данной среде происходит мысленное проектирование всех образовательных актов, которым надо осуществиться. Более того, данная среда выступает систематизирующим стержнем, связывающим все среды пространства между собой. Поэтому содержательным наполнением рефлексивной среды становится рефлексия во внешней и внутренней по отношению к субъекту учебной самостоятельной деятельности плоскостях.

В процессуальной среде происходит реальное взаимодействие компонентов субъектной, ресурсной и технологической сред, прошедших «рефлексивную обработку». Это взаимодействие осуществляется на основе образовательной информации по определенным закономерностям – моделям процесса обучения. Учитывая личностную направленность современного образования, дидакты и методисты обычно говорят о пяти моделях процесса обучения: технологической, субъект-субъектной, личностно-ориентированной, личностно-развивающей и личностно-стратегической. На учебном занятии в различных фрагментах обучения могут быть использованы (одновременно и в разное время) различные модели из перечисленных. Это зависит от целей обучения и сценария занятия, разрабатываемого преподавателем. Содержание процессуальной среды составляет совокупность действий по решению учебных заданий (задач), предусмотренных сценарием учебного занятия: общеучебные и практические действия с предметом учебной самостоятельной деятельности и рефлексивные действия, изложенные при описании структуры процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

В процессе обучения, осуществляемом по той или иной модели, в итоге обучаемые получают определенный результат.

Таким образом, на выходе из процессуальной среды существует среда продуктная. Продуктная среда представлена результатом (продуктом) учебной самостоятельной деятельности. С одной стороны, в качестве результата будут выступать решенные учебные задачи, усвоенное содержание образования, перешедшее в субъектный опыт обучающегося, и в целом – прирост его уровня развития. А с другой стороны, продуктом (результатом) данной деятельности будет сформированная самостоятельно-деятельностная компетентность (определенного уровня) как интегральное качество личности, показывающее степень овладения данной деятельностью и уровень развития самостоятельности студента.

В этом смысле интересными представляются модели дидактического и методического обеспечения формирования учебной самостоятельной деятельности студентов, разработанные М.А.Федоровой⁵⁰.

Модель методического обеспечения формирования учебной самостоятельной деятельности студентов включает: информационную образовательную среду, субъектную среду, ресурсную среду, технологическую среду, процессуальную среду, продуктивную среду, рефлексивную среду.

Разработанное автором в контексте полисредового подхода методическое обеспечение построено с учетом технологии перевода ценностного содержания из внешней информационной среды во внутренний образовательный продукт личности обучающегося на основе личностной рефлексии и с последующей его реализацией в практической деятельности. Это обеспечит становление самостоятельно-деятельностной компетентности личности, обуславливающей дальнейшее формирование будущего профессионала с необходимым набором образовательных компетентностей.

Однако на все это накладываются психологические особенности взаимодействия личности и среды. К примеру, в исследовании М.Ю.Кузьмина⁵¹ актуализирована проблема кризиса идентичности студентов. Автор показывает, что

⁵⁰ Федорова, М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе. // Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Орел, 2011. - 45 с.

⁵¹ Кузьмин, М.Ю. Кризис идентичности у студентов и его связь с жизнестойкостью. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Санкт-Петербург, 2012. – 23 с.

нормативный кризис идентичности в юношеском возрасте затрагивает, прежде всего, студентов младших курсов и охватывает главным образом такие сферы их идентичности, как профессиональную и семейную. У студентов младших курсов наблюдаются признаки кризиса идентичности, выраженные в высоких показателях негативных оценок ряда ее компонентов, склонности идентифицировать себя преимущественно с неформальными группами, а так же в высоком уровне тревожности. Жизнестойкость личности преимущественно связана с теми компонентами идентичности, которые претерпевают кризисные изменения. У лиц с низкой жизнестойкостью в большей степени выражены признаки кризиса идентичности, что может приводить к формированию негативной социальной идентичности.

При этом установлены различные связи жизнестойкости и компонентов социальной идентичности в зависимости от половозрастных особенностей студентов:

- у студентов младших курсов жизнестойкость преимущественно связана с такими компонентами социальной идентичности, как трудовые и семейные отношения. По мнению автора, это закономерно, учитывая, что именно на данный этап приходится выбор будущей профессии и, в ряде случаев, будущих брачных партнеров;

- у студентов старших курсов жизнестойкость оказывается связанной с идентичностью с собственными поступками. Идентичность со своей профессией и семьей уже не является столь же однозначным ядром системы идентичности, как для студентов младших курсов;

- у женщин основные связи между жизнестойкостью и компонентами социальной идентичности приходятся на Семейную и Профессиональную идентичность, в то время как у мужчин на более выраженную у них Интегральную идентичность с малыми группами;

- жизнестойкость оказывается отрицательно связанной с компонентами личностной идентичности и, прежде всего, с идентификацией с качествами личности. Поэтому некоторые специалисты предполагают, что рост выраженности данного компонента личностной идентичности может рассматриваться как один из критериев кризиса идентичности.

Думаем, что для преодоления возможных противоречий взаимодействия личности и среды необходимо усиливать роль педагогического целеполагания в зависимости от уровня личностной зрелости студентов.

Таблица 11.

Характеристики уровней педагогического целеполагания (ПЦ) в группах учителей (%)

Характеристики ПЦ	Уровни педагогического целеполагания у учителей (%)			
	СИ (33 %)	Р (54%)	РК (9%)	К (4%)
Отношение к целям	отчужденное, объектное отношение к целям педагогической деятельности; отсутствует принятие целей педагогической деятельности; неумение сформулировать цель урока или их серии	отношение к педагогическим целям формальное, некритическое заимствование внешних целей и воспроизводство их в планировании; неспособность самостоятельно сформулировать цель урока и их серии	имеет место как субъектное так и -объектное отношение к педагогическим целям; осмысленное принятие внешних целей; попытки самостоятельного формулирования целей урока; затруднения в формулировании целей	субъектное, осмысленное, отношение к внешне заданным целям, их принятие, выделение ценностно-смыслового содержания целей; готовность к обучению психологически содержательному у формулированию педагогических целей
Полнота этапов	нарушение системности и цикличности целеполагания – некоторые этапы (целеобразование, целеорганизация) отсутствуют или имеют формальный характер, а следовательно, не реализуются и их показатели	системность и цикличность процесса не соблюдается – отсутствует этап целеобразования; характер этапов целеорганизации и целедостижения формально присутствует на этапе целереализации, не учитывает индивидуальность ученика; пользуется готовыми методами оценки	последовательность этапов, системность и цикличность структуры целеполагания соблюдаются частично – не в полной мере представлены показатели этапов целеобразования, целеорганизации и целедостижения, полнота и качество показателей целеполагания - среднее	соблюдается наличие и преемственность всех этапов целеполагания; показатели целеполагания достаточно высокого качества, однако, показатели концептуальности и рефлексии проявляются ситуативно, что нарушает цикличность целеполагающей активности

Способ достижения	применение жесткого, авторитарного или попустительского в зависимости от ситуации и отношения к участникам образовательного процесса	Преимущественно – традиционный, жесткий, частичная готовность использовать и интегративный способ достижения цели	жесткий и интегративный способы используются гибко в зависимости от ситуации, характера задач и участников образовательного процесса	использование как жесткого, так и интегративного способов; при решении творческих заданий -- применение свободного способа достижения целей
Результативность	оценка результатов - формальная, результат «подгоняется» под необходимый; соотношение результатов с целью не проводится	оценка результатов – формально-стандартизованная; соотношение результатов с целью в основном отсутствует	оценка результатов осуществляется по факту их достижения; результат соотносится с поставленной целью в случае требований извне	оценка результатов – фактическая, при этом выделяются его основные критерии как предметного, так и метапредметного характера; результат соотносится с поставленной целью
Педагогическая рефлексия	педагогическая рефлексия не сформирована	рефлексия содержания педагогических целей, их согласованности и преемственности отсутствует	рефлексия результативности осуществляется ситуативно, в случае требования аналитического отчета; уровень сформированности – средний	рефлексия – ситуативная, в случае неудачи или требования аналитического отчета; уровень сформированности - достаточный

Примечания. Обозначения уровней педагогического целеполагания (ППЦ) в таблице: ситуационно-импульсивный - СИ, репродуктивный - Р, репродуктивно-конструктивный – РК, конструктивный – К.

В этом смысле интересным представляется исследование Н.В.Мезенцевой⁵². По данным диагностического изучения

⁵² Мезенцева, Н.В. Развитие педагогического целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – Брянск, 2012. – 25 с.

развития педагогического целеполагания, определено, что 33% учителей имеют ситуационно-импульсивный (СИ) уровень целеполагания, 54% – репродуктивный (Р), 9% – репродуктивно-конструктивный (РК) и лишь 4% – конструктивный (К).

Учителей с конструктивно-творческим (КТ) уровнем развития педагогического целеполагания не выявлено. Анализ распределения учителей с разным уровнем педагогического целеполагания в зависимости от педагогического стажа и квалификационной категории не показал значимых различий по Н-критерию Крускала-Уоллиса. В таблице 8 приведено краткое описание целеполагания у учителей, отличающихся уровнем его развития.

Таким образом, в исследовании Н.В.Мезенцевой доказано, что педагогическое целеполагание является системным и циклическим процессом, включающим в себя последовательно развертываемые и взаимосогласованные этапы: целеобразование, целеорганизация, целереализация и целедостижение. Дифференциацию уровней развития педагогического целеполагания возможно осуществить с помощью методики, учитывающей содержание и полноту его этапов. Различия в целеобразовании проявляется в концептуальности, конкретности, прогностичности и реальности выдвигаемых целей. Этап целеорганизации характеризуется детализацией, согласованностью, теоретической обоснованностью, оснащенностью, коллегиальностью. Различия в целереализации проявляются в способах достижения цели, в их коллегиальности, оснащенности, последовательности, пластичности. Целедостижение раскрывается посредством показателей результативности, соотнесенности результата с замыслом, а также рефлексией.

Эмпирически подтверждено, что независимо от педагогического стажа и профессиональной категории у большей части учителей (87%) педагогическое целеполагание находится на неконструктивных уровнях развития, лишь незначительная часть (9%) достигает репродуктивно-конструктивного уровня и только единицы (4%) могут осуществлять целеполагание на конструктивно-творческом уровне.

Основные трудности педагогического целеполагания у учителей проявляются в согласовании стратегических и тактических целей, их формулировании и конкретизации в диагностируемых образовательных результатах, в коллегиальном характере целереализации и целедостижения, способности

осуществлять рефлексию ценностно-смыслового содержания целей педагогической деятельности.

Личностная зрелость учителя выступает как психологическое условие развития педагогического целеполагания. Существенным компонентом в структуре личностной зрелости является интенсивность присвоения смысловых уровней, проявляющихся в различных типах влияния на ребенка. Группы учителей, отличающиеся своим смысловым профилем, также показали различия в выраженности других компонентов личностной зрелости, а именно: самоконтроле, ответственности, продуктивности копинг-стратегий, характере поведенческого и эмоционального реагирования в фрустрирующих ситуациях педагогического взаимодействия.

Целеполагание у учителей с достаточным и оптимальным уровнями его развития характеризуется полнотой реализации и преемственностью всех этапов. Содержание педагогических целей у таких учителей характеризуется их направленностью на развитие личности учащегося, готовностью учитывать индивидуальное своеобразие интересов и возможности всех участников образовательного процесса. У учителей с низким уровнем развития личностной зрелости в целеполагании проявляются нарушения его системности и цикличности: отсутствуют или имеют формальный характер целеобразование и целедостижение, а содержание целей имеет репродуктивный и внешне детерминированный характер.

Таким образом, для организации тьюторинговой работы в вузе необходимы программы тренинга развития педагогического целеполагания. Наряду с формированием навыков композиции и декомпозиции образовательных целей, ознакомлением с технологией планирования и таксономией целей, необходимо оказывать стимулирующее воздействие на структуру личностной зрелости будущих педагогов, а именно, развивать рефлексию ценностно-смысловой сферы личности и такие компоненты личностной зрелости, как ответственность, самоконтроль и продуктивные копинг-стратегии. Такая развивающая работа способствует взаимосвязанности этапов педагогического целеполагания и изменению его содержания в направлении большего соответствия целей и ценностей профессионального саморазвития студентов и развития их личности.

Глава 4. КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ТьюТОРИНГА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. Дидактические особенности формирования тьюторской позиции педагога

Формирование тьюторской позиции педагога – это новая для теории и методики профессионального образования в высшей школе проблема. Проблема осложняется тем, что повсеместно наблюдается тенденция сокращения часов на педагогическое образование, да и само педагогическое образование ставится под сомнение (в некоторых университетах его уже практически нет).

Тем не менее исследования, проводимые в разных субъектах РФ по отношению к общеобразовательной школе и вузу, вызывают интерес. Например, в работе А.П.Махова⁵³ убедительно доказано, что формирование тьюторской позиции педагога в школе проходит эффективно, если в качестве инструментально-управленческих средств и механизмов формирования новой педагогической позиции выступают: тьюторское действие, рефлексивное управление, позиционное самоопределение; показателями эффективности разработанной технологии формирования тьюторской позиции педагога являются ценностно-смысловые ориентации педагога; тьюторские компетентности; профессиональная готовность педагога к реализации тьюторского действия как условия реализации учащимися индивидуального образовательного маршрута; профессиональная готовность включает наличие разработанной авторской программы индивидуального тьюторского действия и поддерживающего ее реализацию дидактического портфолио педагога-тьютора.

Опыт апробации тьюторской модели в Южном федеральном университете показывает, что при составлении индивидуального образовательного маршрута важно помнить, что тьютор должен создать студенту возможность выбора, выступая в роли консультанта и советчика; что тьютор должен учитывать индивидуальные интересы студента: предпочитаемые виды учебных занятий; способы работы с учебным материалом;

⁵³Махов, А.П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Н. Новгород, 2013. – 22 с.

особенности усвоения учебного материала; виды учебной деятельности; что студент при составлении индивидуального маршрута должен правильно оценить свои возможности, способности, перспективы, интересы, усилия, которые он предполагает приложить для изучения того или иного материала, либо чтобы добиться запланированного результата.

При этом для того чтобы выстроить индивидуальный маршрут студента необходимо взять за основу базовый учебный план, разработанный на факультете; определить интересы студента и в соответствии с этим изучить базовые рабочие учебные планы других направлений подготовки; определить, какие циклы дисциплин в базовом рабочем учебном плане могут быть заменены или дополнены дисциплинами других направлений подготовки. Такими циклами в рамках ГОС второго поколения могут быть блоки дисциплин по выбору цикла ГСЭ и ОПД, цикл дисциплин специализации, факультативные дисциплины и, по решению учебно-методической комиссии факультета, дисциплины регионально-вузовского компонента; помнить, что студент не должен быть слишком перегружен аудиторными занятиями (не более 27 аудиторных часов в неделю), общая трудоемкость индивидуальной образовательной программы должна составлять 60 зачетных единиц в год; составлять индивидуальный рабочий учебный план необходимо на один учебный год. Учебный план может быть составлен на весь период обучения, но тогда он будет носить лишь рекомендательный/примерный характер и в любом случае потребует корректировки, либо в связи с интересами студента, либо с связи с изменениями в рабочих учебных планах других направлений подготовки; определить, какие дисциплины учебного плана студент должен изучать последовательно, а какие нет; если студент выбрал дисциплину из учебного плана другого направления, задача тьютора выяснить, какими знаниями и компетенциями должен обладать студент, чтобы приступить к изучению данного курса; при выборе дисциплины из рабочего учебного плана другого направления подготовки необходимо помнить, что студент может не соблюдать параллельность года обучения, т.е. студент третьего курса может выбрать дисциплину, которая стоит не только на 3, но и на 1, 2 или даже 4 и 5 курсах. Задача тьютора в такой ситуации контролировать, чтобы студент выбирал дисциплины, которые соответствуют его компетентностному уровню.

Тьютор должен рекомендовать к выбору учебные курсы таким образом, чтобы студент имел возможность получить

представление о разных методологических и методических традициях и подходах и не останавливался на одном дополнительном факультете или направлении.

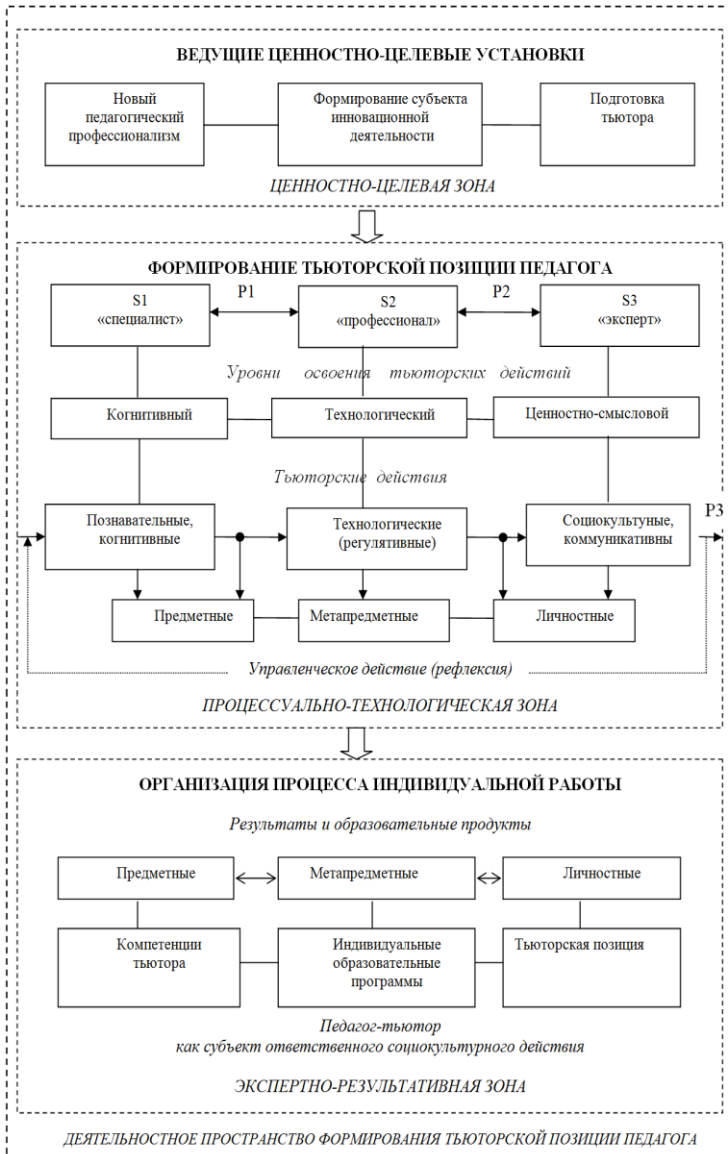


Рисунок 2. Формирование тьюторской позиции педагога

Когда индивидуальный учебный рабочий план сформирован, он утверждается на Ученом совете факультета и представляется в Учебное управление для формирования нагрузки преподавателей и семестрового графика учебного процесса на следующий учебный год, который выдается студенту 1 сентября.

Результаты исследования, зафиксированные у респондентов контрольной и экспериментальной групп, отражены в таблице 12.

Таблица 12.

**Результаты формирующего эксперимента по определению
эффективности технологии формирования тьюторской позиции педагога**

Профессиональная позиция	Уровень готовности	Динамика профессионального развития			
		контрольная группа		экспериментальная группа	
		До (%)	После (%)	До (%)	После (%)
«Специалист»	когнитивный	84,6	79,8	82,7	32,7
«Профессионал»	технологический	13,5	18,3	15,4	40,4
«Эксперт»	ценностно-смысловой	1,9	1,9	1,9	26,9

Анализ результатов экспериментального исследования свидетельствует о том, что готовность к реализации тьюторского действия у слушателей экспериментальной группы статистически значительно выше, и составляет 26,9%, по сравнению с данными контрольной группы составляющими 1,9%.

Способность выполнять тьюторскую деятельность по заранее освоенным алгоритмам и шаблонам (технологический уровень) в экспериментальной группе педагогов более чем в два раза превышает показатели контрольной группы (40,4% и 18,3% соответственно от числа опрошенных респондентов в группах). Около 80% респондентов контрольной группы находятся на первом, когнитивном уровне готовности, что позволяет им быть успешными «специалистами» в предметной сфере профессиональной деятельности.

Статистический анализ полученных данных с помощью вычисления критерия χ^2 (хи-квадрат) с уровнем допустимой ошибки $p = 0,05$ показал, что на начало и конец эксперимента имеются статистические различия в распределениях по уровням развития профессиональных позиций в экспериментальной и контрольной группах ($\chi^2_{\text{расчет}} = 51,7 > \chi^2_{\text{кр}} = 5,99$). Полученные результаты говорят о том, что контрольная и экспериментальная

группы, выбранные из одной генеральной совокупности, различаются. Таким образом, на основе критерия χ^2 нами был сделан вывод о неоднородности экспериментальной и контрольной групп после эксперимента, что свидетельствует об эффективности технологии формирования тьюторской позиции. Таким образом, технология формирования тьюторской позиции педагога способствует профессиональному развитию педагога и целенаправленно обеспечивает реализацию системы тьюторских действий. Показатели сформированности готовности педагога к реализации тьюторского действия свидетельствуют, с одной стороны, о реалистичности и практической осуществимости разработанной технологии формирования тьюторской позиции, а с другой стороны, программа формирования тьюторской позиции педагога основанная на экспериментальной технологии обеспечивает становление профессиональной позиции «специалист – профессионал».

Анализ практической деятельности тьюторов, анализ исследований в области дистанционного образования (Н.В.Борисова, Е.Л.Гаврилова, Ю.Л.Деражне, Е.С.Комраков, Т.В.Лютова, Н.Г.Милорадова, Е.С.Полат, Т.А.Сергеева, А.Г.Теслинов, А.Г.Чернявская, С.А.Щенников и др.) выявил, во-первых, сложности вхождения тьюторов в новый для них тип деятельности (недостаточное понимание особой роли и специфических, нетрадиционных задач тьютора в системе ОДПО, особых этических принципов взаимодействия с обучающимися и др.); во-вторых, наличие в работе тьютора ряда затруднений в основных видах деятельности, начиная с проектирования образовательного процесса и заканчивая контролем за результатами деятельности обучающихся и поддержкой их дальнейшего обучения.

В последнее время защищен ряд диссертаций (А.А.Андреев, Н.И.Булаев, А.В.Густырь, Ю.Л.Деражне, В.А.Либин-Левая), в которых изучаются разнообразные проблемы дистанционного образования, в частности, деятельность тьютора, однако последние исследования являют собой редкое исключение. При этом в большинстве исследований не рассматривались особенности дидактической модели ОДПО и особенности педагогической деятельности тьютора в этой системе.

В связи с этим интересна работа Л.В.Бендовой⁵⁴, в которой доказывается, что педагогическая деятельность тьютора будет

⁵⁴ Бендова, Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования. // Автореферат дисс. ...

обеспечивать необходимый уровень качества ОДПО, если она построена с учетом дидактических особенностей ОДПО как открытой сетевой системы технологического типа, модели педагогической деятельности тьютора, включающей в себя предназначение и цель педагогической деятельности тьютора; функции и функциональные задачи тьютора; структуру и содержание педагогической деятельности тьютора, технологии, методы и комплекс реализуемых тьютором ролей; организационно-педагогических условий успешности деятельности тьютора (реализация тьютором дополнительных функций и освоение им смежных областей деятельности, наличие поддерживающих подсистем деятельности и социально-профессиональной среды тьюторов).

Е.В.Белицкая⁵⁵ разделяет тьюторинг на базовый и вспомогательный. В базовый тьюторинг входят обучение и обратная связь, вспомогательный призван поддерживать студентов в учебе и решать возникающие в процессе обучения проблемы.

Современная структура тьюторинга включает три компонента, однако их содержание со временем приобрело несколько иные характеристики и преобладание какого-либо из компонентов зависит от вида тьюторской системы обучения.

1. Руководство самоопределением учащихся в образовательном пространстве (функции данного элемента: раскрыть образовательный потенциал окружающего социума, образовательного учреждения, происходящих событий и т.д.; определить цель и результат образовательной деятельности учащихся; обеспечить успешное самоопределение в образовательном пространстве через построение индивидуального образовательного пути, что выступает доминантой).

2. Моральное наставничество и сопровождение (предполагает помощь в овладении техниками и технологиями развития личностных качеств, необходимых в образовании, что является основополагающим фактором данного элемента; создание условий для саморазвития; сопровождение процесса рефлексии обучающихся).

кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2006. – 21 с.

⁵⁵ Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2012. – 22 с.

3. Собственно тьюторство (в основе данного элемента — раскрытие образовательного потенциала литературных источников, учебных курсов; помощь в осуществлении их подбора при формировании и реализации обучающимися индивидуальной образовательной программы; помощь в устранении или компенсировании таких проявлений в процессе обучения, как непонимание ученика, отсутствие мотивации, его физиологические и психологические особенности, характер социального окружения, личная история и т. д.).

Структурообразующим компонентом тьюторской системы обучения является руководство самоопределением учащихся в образовательном пространстве, так как функции данного компонента являются ведущими. Учет выбранного учащимися индивидуального образовательного пути является определяющим в тьюторском сопровождении.

Тьюторство в Англии считают наиболее эффективным средством повышения качества образования. Эффективность тьюторской системы в значительной степени зависит от компетентности тьютора, который может и не быть профессиональным преподавателем, но предоставляемая им помощь должна быть самого высокого порядка. Тьютор должен быть опытным и обладать определенной компетентностью в курируемой области или предмете. Опыт приобретается со временем, но компетентность должна быть получена через изучение и обучение. Однако для реального шанса на успех в процессе непосредственного тьюторинга две стороны (тьютор и учащийся) должны иметь эффективную двустороннюю связь. Наиболее перспективными являются онлайн- и студенческое тьюторство. Онлайн-тьюторство основывается на компьютерных и интернет-технологиях, заслуживших в настоящее время всеобщее признание. Использование данного вида тьюторства имеет ряд преимуществ, позволяя снижать затраты на обучение (не требуется затрат на аренду помещений, проезд к месту учебы как учащихся, так и преподавателей и т.п.); проводить обучение большого количества человек одновременно; повышать качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.; создавать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения) и др. Данная система обучения может являться единственным способом обучения и полезным подспорьем для многих категорий учащихся.

Залогом эффективности студенческого тьюторства является взаимодействие сверстников в образовательном процессе.

Данный вид тьюторства обладает существенными преимуществами для всех сторон, вовлеченных в процесс обучения: тьюторов, учащихся, преподавателей-предметников и учебного заведения в целом. Исполнение студентом роли тьютора обеспечивает необходимые условия для собственного учения и возможность использовать полученные знания более значимым и эффективным способом, воспитывать ответственность, чувствовать себя оцененным, необходимым, уважаемым и воспринимаемым как компетентный специалист в определенной области. Студент-тьютор намного ближе к учащемуся по возрасту, а следовательно, ближе и в стремлениях, желаниях, образе жизни, отношении к окружающему миру и мышлении, в большинстве случаев он способен общаться с обучающимся более эффективно, помогая ему быть успешным. Рассматривая влияние анализируемого вида тьюторства, можно отметить его эффективность для создания сообщества взаимопомощи и заботы в пределах отдельных классных комнат и учебного заведения в целом.

Некоторыми частными образовательными учреждениями и центрами академической помощи Англии предлагаются советы для частных тьюторов и их учащихся, главная идея которых заключается в том, что взаимодействие тьютора и его учащегося наиболее эффективно, если оба партнера относятся друг к другу с уважением. Четкая формулировка целей и ожиданий от взаимодействия, доверительное общение приведут к более успешной деятельности тьютора и учащегося. Учащемуся, нуждающемуся в тьюторском сопровождении, рекомендуется проверить квалификацию тьютора до начала совместной деятельности. Учащийся и тьютор должны иметь четкую договоренность о цене, способе оплаты предлагаемой тьюторской помощи, о том, как часто будут проводиться встречи, об условиях отмены занятия или назначении другого времени в непредвиденных ситуациях, о процедуре тьюториалов и правилах взаимодействия. Для личной безопасности учащегося и тьютора рекомендуется организовывать встречи в публичных местах, а не дома, поддерживать только профессиональные отношения. Учащийся и тьютор должны осознавать, что система тьюторского обучения не является способом проведения свободного времени или гарантией достижения определенного результата, ставить реалистичные цели, относясь к их достижению в высшей степени ответственно. Учащийся должен ответственно подходить к подготовке к тьюториалу, которая может включать чтение, повторение текста и / или поурочных

записей, выполнение домашнего задания, подготовку вопросов по трудным для учащегося понятиям или материалу. Учащемуся необходимо осознавать, что тьютор не будет выполнять домашнее задание или читать лекцию по материалу, который учащийся не читал. Тьютор, в свою очередь, должен своевременно отвечать на телефонные звонки, интернет-сообщения учащихся, обеспечивать конфиденциальность всей информации об учащемся и др.

Таким образом, тьюторинг предполагает обязательные еженедельные занятия тьютора (научного наставника) со студентами (в форме семинаров или индивидуальных занятий) и самостоятельную работу студента над выбранной им исследовательской темой. Для выполнения тьюторской работы в учебном расписании выделяется специальный «тьюторский день», в который не предусмотрены другие формы учебной работы.

Дидактические цели тьюторинга — формирование навыков самостоятельного творческого решения профессиональных, научных задач, обучение эффективным приемам разработки и реализации исследовательских проектов в различных сферах социальной практики, формирование активной исследовательской позиции, навыков самообразования.

Тьюторские работы представляют собой исследования, проводимые студентами под руководством научных наставников (тьюторов) по темам, обеспечивающим специализацию студентов в том или ином направлении антропологии. Основными требованиями к тематикам тьюторских работ являются их научная актуальность, междисциплинарность, обеспечение закрепления на практике материала учебных дисциплин.

В зависимости от года обучения задачи, поставленные тьютором, постепенно усложняются. В течение каждого года обучения студент выполняет одну тьюторскую работу, которую в конце учебного года оформляет в принятом для научных работ виде и представляет на публичную защиту. Защита тьюторской работы носит открытый характер — на ней могут присутствовать и принимать участие в обсуждении по существу рассматриваемых вопросов все желающие.

Выделяют еще карьерный тьюторинг, психологическое и организационное сопровождение профессиональной карьеры специалиста на ее ранних этапах (уже в ходе обучения в вузе). В ходе карьерного тьюторинга студенты старших курсов получают рекомендации по трудоустройству, ведется профессиональное

консультирование в ходе реализации ими рабочих заданий, полученных от работодателя. Также уточняются направления курсовых работ и дипломных исследований в соответствии с реальной практической деятельностью студента. В результате проведения карьерного тьюторинга на момент завершения обучения в вузе студент имеет трудовой опыт и стаж в выбранной им сфере деятельности.

Принципиальное дидактическое отличие преподавателя от тьютора заключается в том, что преподаватель, в первую очередь, транслирует информацию и опыт обучающимся, т.е. осуществляет процесс преподавания⁵⁶. Тьютор обеспечивает процесс обучения, т.е. деятельность самих обучаемых. Преподаватель делает акцент на содержательной стороне учебного процесса, в то время как тьютор концентрирует внимание на практических аспектах деятельности обучаемых, способствует усвоению полученной информации и навыков и, в идеале, стимулирует применение полученных навыков. Смысл тьюторинга – в координации, обеспечении, поддержке и мониторинге учения и самообучения студентов.

В учебном процессе с использованием электронных образовательных ресурсов тьюторы могут быть двух типов.

1. Ведущую роль в обучении играет компьютер (контрольно-обучающая программа). Здесь тьютору поручаются «кураторские» задачи: доведение норм деятельности, контроль посещаемости и скорости прохождения курса, своевременности выполнения контроля, представление интересов обучаемых в администрации образовательного учреждения и т.п. Такому тьютору не обязательно быть специалистом в изучаемой предметной области: он обеспечивает процесс усвоения знаний, но не обязательно сам учит овладению ими.

2. Ведущая роль в обучении отводится тьютору, вспомогательная – компьютеру. В этих обстоятельствах тьютор, как правило, является предметным экспертом и занимается, прежде всего, закреплением и применением обучаемыми передаваемых знаний, оказывает индивидуальную помощь, корректирует работу обучаемых, организует групповое взаимодействие и руководит им, обеспечивает обратную связь, осуществляет текущий и итоговый контроль и т.п. Другими

⁵⁶ Нелунова, Е.Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде. // Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Якутск, 2010. – 45 с.

словами, тьютор делает частично или полностью примерно то же, что обычный преподаватель, кроме трансляции содержания образования на всю аудиторию.

Первый тип, в сравнении со вторым, подразумевает использование значительно меньшего арсенала обучающих методов и приемов, поскольку его непосредственное участие в работе со знаниями или навыками минимально или незначительно. Однако при этом образовательные функции тьютора в первой и второй позициях одни и те же.

Доминирующей дидактической функцией тьютора является обеспечение процессов учения и самообучения, то есть получения обучаемыми требуемых знаний и освоения соответствующих практических действий. Преобладание иных функций над этой сделает тьютора уже носителем иной роли и даже другой профессии. Так, приоритет организационной и координационной деятельности над функцией обеспечения усвоения знаний способен превратить тьютора в методиста-распорядителя. Приоритет коммуникативной деятельности – в фасилитатора, игротехника или тренера, а не педагога. К сожалению, подобные метаморфозы позиции тьютора в другие позиции диагностируются с трудом и чреваты снижением эффективности обучения.

Что же составляет содержание основных дидактических функций тьютора?

1. Дидактическая функция обеспечения усвоения знаний. Педагогическая поддержка со стороны тьютора обеспечивает понимание учебного материала и овладение им. Через демонстрацию оптимальных способов работы с программой тьютор стимулирует выработку новых навыков и способов поведения. По мнению авторов, успешный тьюторинг — трудная задача. Гиббс и Дербридж (1976) выделяют следующие качества хороших тьюторов в Британском открытом университете: отличное знание предмета, хорошие общие навыки преподавания, хорошие коммуникативные и социальные навыки, организованность, гибкость, терпение, способность мотивировать/воодушевлять, приверженность программе и студентам. При этом Виктор Ли и К. С. Юен⁵⁷ говорят о

⁵⁷ См.: Educational Technology Centre, Open Learning Institute of Hong Kong (1991) Internal evaluation report on the *OLI Tutor Orientation and Training course*. Hong Kong: Open Learning Institute of Hong Kong. Open Learning Institute of Hong Kong (1992) *Institutional submission*. Hong Kong: Open Learning Institute of Hong Kong. Thorpe M. (1986) 'The human dimension in Open University study', *Open Learning*, June 1986, 14-20. Thorpe M. (1988) *Evaluating open and distance learning*. UK:

подборе тьюторов. Месяца за четыре до начала каждого семестра координаторы курса и их старшие сотрудники (декан или руководитель программы) нанимают на полставки тьюторов – каждого на "свой" курс. Тьюторам не обязательно иметь опыт работы с дистанционными программами, но у них должен быть соответствующий диплом и они должны обладать определенными личными качествами, такими, как забота об учащих, готовность помочь взрослым студентам преодолеть трудности и зрелый подход ко взрослым проблемам.

2. Функция организации учебной (и, конечно, творческой) деятельности. Координация взаимодействия обучаемого с образовательным учреждением, организация взаимодействия обучаемых с тьютором и друг с другом, организация взаимного обучения, управление последовательностью и временем обучения. Умения и навыки дистанционных преподавателей, рассмотренные в докторской диссертационной работе Уильямса (2000) в Техасском университете США, были названы пятнадцатью экспертами в области дистанционного образования, прошедшими четырехэтапный опрос с помощью Web-системы Delphi. В исследовании отмечается, что хотя специалисты определили роли и навыки, имея в виду преподавателя в системе высшего образования, и к тому же в свете применения современных ИКТ, большинство названных умений и навыков, по мнению автора, не зависит от страны, уровня образования, и различных форм дополнительного образования.

3. Функция целеполагания составляет основу работы тьютора. Тьютор должен устанавливать и формулировать разнообразные цели, например, долгосрочные и краткосрочные цели образования и обучения обучающихся. Первые относятся ко всему периоду обучения, вторые — к конкретному элементу учебного процесса. Это цели конкретных упражнений с обучающимися, цели того или иного собственного действия. Это учебные и организационные цели. Для реализации функции целеполагания тьютору требуется решить следующие задачи: анализ целей модели обучения; определение содержания и

Longman Group Tong, J. (1992) Managing tutors in distance education. Background papers for the ICDE Pre-conference workshop on 'Personal interaction in distance education', held in Hong Kong on 3-5 November, 1992. Lee, Victor, and K.S. Yuen. 1993. "Ensuring the Quality of Tutoring in Distance Education." In A. Tait, ed., *Quality Assurance in Open and Distance Learning: European and International Perspectives*. Proceedings of an international conference on issues of quality for new models of education, Open University East Anglian Region, Cambridge, September 28-30, 1993, pp. 138-43.

специфики деятельности обучающихся; выделение типовых (наиболее часто встречающихся) задач, которые должны решать обучающиеся; определение наиболее типичных, связанных с личностными качествами затруднений и проблем, с которыми сталкивается в своей деятельности обучающийся; формулирование предполагаемых результатов деятельности обучающихся (что они должны знать, уметь, чем должны владеть и какими должны быть); согласование целей, определенных преподавателем-тьютором, с целями обучающихся; согласование целей с возможностями обучающихся по их достижению. Функция целеполагания не последняя в работе тьютора. Выделяют простую связь ведущую к проблеме: цель следует за осознанием чего-то «хочу». Вся трудность целеполагания состоит в том, чтобы перед этим субъективным «хочу» создалось объективное «надо».

4. Дидактическая функция общения или коммуникативная функция. Осуществление общения обучающихся с тьютором и между собой; управление групповой динамикой, распределение групповых позиций и ролей. Среди требуемых навыков общения обычно называют следующие: общительность и способность устанавливать межличностные взаимоотношения (некоторые из необходимых специальных навыков: способность к сотрудничеству и работе в коллективе, навыки речи и письма, и искусство задавать вопросы); способность управлять курсами (некоторые из необходимых специальных навыков: планирование и организация, знания, связанные с поддержкой студентов, а также знания, связанные с защитой интеллектуальной собственности, правами на использование, и защитой авторских прав); навыки в использовании технологии (некоторые из необходимых специальных навыков: базовое знание технологии, базовые навыки в применении технологий, и базовые знания в области ДО); навыки подачи материала (некоторые из необходимых специальных навыков: развитие сотрудничества, содействие созданию атмосферы обучения, ориентированной на студента, знания в области теории обучения взрослых).

5. Мотивационная функция. Выявление индивидуальных мотивов и потребностей обучаемых; помощь в осознании личностных перспектив, связанных с обучением. Тьюторы также должны быть эрудированными и уметь обращаться с медиа, используемыми в программе (то есть, письменными материалами, аудио, видеотехникой, компьютером). В исследовании М.Г.Мура акцентируется внимание на следующих

ролях преподавателей, работающих в системах дистанционного образования: преподаватель подает личный пример роли учащегося, помогая поддержать рабочую и учебную среду взаимоуважения, и создать комфортную психологическую обстановку; преподаватель содействует обучению, помогая всем студентам эффективно общаться и внимательно слушать, с тем, чтобы направлять студентов на пути к достижению их учебных целей; преподаватель руководит студентами, помогая студентам полнее включиться в образовательный процесс, содействуя принятию решений, помогая в выборе подходящей информации, достижении целей, а также предлагая студентам задумываться над собственным учебным процессом, и рекомендуя способы его улучшения; преподаватель управляет процессом обучения, следя за успехами студента, его деятельностью и качеством работы, и помогает решать возникающие сложности; преподаватель является экспертом в преподаваемой предметной области, постоянно оценивая и обновляя свои знания, которыми он делится со студентами; преподаватель является советником по вопросам обучения, устанавливающим и объясняющим критерии успешного обучения, с тем, чтобы студент мог достичь целей обучения, и помогает студентам преодолевать препятствия; преподаватель представляет студентам мотивацию учебы, побуждая их применять свои идеи на практике, вовлекая их в обсуждения, требующие размышлений, и интерактивные дискуссии; поддерживает студентов в их исследованиях и начинаниях; преподаватель является новатором в области обучения, разрабатывает курсы, учебные пособия, и системы оценки знаний, с тем, чтобы применить широкое многообразие педагогических стратегий, учитывающих социо-экономические факторы, и различные культуры студентов. Это означает применение различных техник и технологий преподавания с тем, чтобы обогатить процесс обучения.

6. Функция рефлексии в деятельности тьютора, как и любого специалиста, обучающего других людей, незаменима. Рефлексия является смысловым центром личности и механизмом развития человека. Поэтому и тьютор, реализуя эту функцию, имеет возможность индивидуально и профессионально развиваться. Что становится объектом рефлексии, объектом мыслительного отражения тьютора? С одной стороны, рефлексия может быть направлена на цели и содержание курса, на технологии его воплощения в учебном процессе, на достигнутые результаты (их соответствие целям, меры этого соответствия и др.), на характер и средства коммуникации, на стиль общения, на

распределение ролей в группе и т. п. С другой стороны, предметом рефлексии становятся способы организации собственной деятельности, общения и мышления тьютора, его самоизменения. Следовательно, функция рефлексии реализуется в таких задачах деятельности: организация анализа возможностей тьютора; организация рефлексии собственной деятельности и общения тьютора на предмет выявления его индивидуальных особенностей (идеи и принципы, которыми тьютор руководствуется в работе, предпочитаемый стиль обучения и др.), его затруднений, ошибок и достижений; идентификация движущих сил развития тьютора и сил, препятствующих этому; создание в деятельности обучающихся «поводов» для рефлексии - проблемных ситуаций; организация рефлексии деятельности обучающихся с целью анализа их деятельности, понимания места «проблемных точек» (затруднений), вызвавших их причин и версий устранения затруднений, а также понимания того, что необходимо знать и уметь самому обучающемуся.

7. Функция диагностики, мониторинга и контроля. Выявление индивидуальных затруднений и ограничений учащихся, помощь в их преодолении; пошаговый мониторинг деятельности обучающихся. Контроль и оценка знаний и умений по окончании обучения. Одна из главных особенностей, которая отличает образовательные программы от самостоятельных неформальных занятий – определенная схема оценки работы студента с использованием тестов или заданий. В большинстве образовательных организаций это служит средством для присуждения оценок за курс и обеспечивает студентов обратной связью по поводу их успехов. При организации дистанционного образования забота о разработке способов предоставления обратной связи и об обеспечении того, чтобы инструкторы давали регулярную качественную обратную связь, очень важно, так как студенты обычно учатся отдельно друг от друга и имеют ограниченные возможности для сравнения своих успехов с успехами других по данному курсу.

4.2. Проектирование и реализация технологии тьюторинговой деятельности в вузе

Поскольку тьюторинг мы изначально связываем с поддержкой и развитием творческой деятельности будущих педагогов, то на первый план выступает проблема проектной организации индивидуальных образовательных маршрутов студентов.

Ряд исследований, предпринятых в этом направлении, привлекает внимание своими результатами. Например, М.В.Трофимов⁵⁸ доказывает, что технология проблемно-проектной организации индивидуальных образовательных маршрутов будет эффективной, если осуществлять: компетентностную направленность содержания учебных программ обеспечивается (на основе использования проблемных заданий); последовательность выполнения наиболее содержательно значимых проектных заданий определяется совместно студентом и преподавателем, выполняющим функции тьютора; ответственный выбор проектных заданий в рамках каждого учебного модуля осуществляется в соответствии с требованиями стандарта и доминирующими представлениями студента, связанными с оценкой и самооценкой его возможностей; эффективность индивидуальных образовательных маршрутов оценивается на основе мониторинга результатов выполнения проектных заданий.

Индивидуальный образовательный маршрут М.В.Трофимов понимает как совокупность ответственно выбранных студентом совместно с тьютором проектных заданий, располагаемых в определенной последовательности с целью формирования интегральной компетентности. Участие в проблемно-проектном методе обучения тьютора позволяет, минуя приоритетное представление об объекте исследования, перейти к доминирующему представлению о процессе организации индивидуального образовательного маршрута студента.

Несмотря на очевидную универсальность проблемно-проектного метода обучения, который можно использовать при организации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся по программам различных направлений подготовки, специфическими особенностями обладает процесс формирования компетентности, где невозможно применить проблемный метод в его классическом представлении. Преподаватель не может ограничиться наблюдениями и повествовательным изложением проблемной ситуации, подкрепленной чисто умозрительными вариантами ее разрешения. В процессе творческого развития студента необходимо не только правильно выбирать стратегию поведения, но и реализовать ее на практике, выполняя своеобразное

⁵⁸ Трофимов, М.В. Проблемно-проектная организация индивидуальных образовательных маршрутов студентов. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Калининград, 2012. – 23 с.

проектное задание в полном соответствии с предложенной проблемной ситуацией.

Технологию проблемно-проектной организации индивидуальных образовательных маршрутов студентов понимают как определенную последовательность квалиметрических процедур, включающих: 1) определение наиболее содержательно значимых проектных заданий, используя экспертный метод и процедуру расчета парных коэффициентов корреляции индикаторных переменных как основы формирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов; 2) квантование и ранжирование индикаторов наиболее значимых проектных заданий с целью нахождения интегральной компетентности студента в каждой точке индивидуального образовательного маршрута; 3) ответственный выбор студентами проектных заданий в рамках каждого учебного модуля с целью организации индивидуального образовательного маршрута; 4) выявление компетенций, которыми желает овладеть студент, и обсуждение с тьютором перспектив самосовершенствования с целью уточнения индивидуального образовательного маршрута; 5) мониторинг интегральной компетентности студентов на основе результатов выполнения проектных заданий с целью определения эффективности индивидуального образовательного маршрута.

Для разработки проектной составляющей проблемного задания была сформирована экспертная группа из пяти квалифицированных специалистов, три из которых прошли процедуру конкордации (И.Д.Рудинский). На основе применения метода парных сравнений (С.Уиддет, С.Холлифорд) с целью ранжирования значимости различных нормативных упражнений и вычисления корреляционных коэффициентов индикаторных переменных (А.А.Маслак), характеризующих результаты выполнения соответствующих упражнений студентами, отобраны восемь наиболее содержательно значимых упражнений для формирования интегральной компетентности обучающихся в предметной области с указанием оценочных норм их выполнения, полученных на основе ранжирования квантовых диапазонов индикаторных переменных.

Вычисляя суммы оценочных баллов, начисленных обучающимся по результатам выполнения ими упражнений получаем первичный интегральный показатель компетентности обучающихся. В зависимости от результатов подбора упражнений студентом совместно с тьютором обучающийся способен достичь более высокой интегральной компетентности.

Именно в этом заключается роль учебной дисциплины как наглядного примера технологии проблемно-проектной организации индивидуальных образовательных маршрутов студентов.

Интегративный подход к определению компетентности в любой области знаний и сфере деятельности заключается не в максимально возможном ограничении индикаторных переменных, а в предоставлении студенту максимально возможного выбора вариантов разрешения важнейшей проблемной ситуации – необходимости получения полноценного образования. Чем более обоснован выбор обучающимся индивидуального образовательного маршрута, тем выше компетентность, под которой понимается способность индивида принимать ответственные решения в ситуациях неопределенности на основе методологии научного исследования.

Универсальный характер построения моделей ответственного выбора проектных заданий обучающимися обладает явно выраженными психологическими особенностями (И.В.Абакумова). Важнейшей составляющей принятия ответственного решения является кумулятивное действие творческого развития личности на ее духовную сферу.

Чтобы убедиться в эффективности технологии организации индивидуальных образовательных маршрутов, основанной на модели проблемно-проектного метода обучения, необходимо сравнить среднестатистические показатели, характеризующие результаты разработки и организации индивидуальных образовательных маршрутов ответственного выбора студентами проектных заданий, в начале и в конце освоения учебной дисциплины. В качестве индикаторной переменной можно использовать интегральную компетентности студентов с учетом относительной весомости учебных модулей и оценочных баллов по результатам выполнения соответствующих проектных заданий, в качестве которых могут выступать самостоятельные и творческие задания.

В работе Л.Б.Эрштейна⁵⁹ тьюторинг рассматривается в контексте формирования компьютерной компетентности будущих менеджеров.

⁵⁹ Эрштейн, Л.Б. Формирование компьютерной компетентности на основе тьюторинга в процессе обучения студентов по направлению «Менеджмент». // Автореферат дисс. ... ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02 -

Исследование Л.Б.Эрштейна показывает, что технология формирования компьютерной компетентности менеджеров должна включать формирование индивидуальной образовательной траектории. Определению индивидуальной образовательной траектории должна предшествовать диагностика начального уровня компьютерной компетентности. Далее студенты делятся на группы, в зависимости от установленного уровня компьютерной компетентности.

Формирование учебного альянса подчиняется двум условиям работы тьютора при формировании компьютерной компетентности менеджеров - «условию ненаказуемости» и «условию конфиденциальности». Первый этап создания учебного альянса – диагностический. Он продолжается весь период работы с группой.

Второй этап создания учебного альянса – анализ и преодоление сопротивления. Индивидуальная поддержка в группе позволяет выработать для каждого конкретного студента меры по преодолению сопротивления, учитывающие особенности его личности жизни и поведения, то есть реализовать тьюторскую деятельность как таковую.

Третий этап формирования учебного альянса – это вербализация целей и методов занятия. Основная задача данного этапа – сделать студентов соучастниками проектирования образовательного процесса, тем самым устранив одну из основных причин сопротивления проведению любых учебных действий, а именно непониманию субъектами учебного процесса целей, методов и задач этого процесса.

Четвертый этап формирования учебного альянса – взаимодействие во внеаудиторное время. Основная цель данного этапа – создание и укрепление доверительных отношений с каждым из студентов, а также дополнительная диагностика каждого студента для получения необходимой для формирования компьютерной компетентности информации.

Л.Б.Эрштейна выделяет также функцию поддержки по метадисциплине. Реализуя эту функцию, преподаватель, опираясь на тьюторскую позицию, играл роли консультанта, репетитора и посредника. Последняя роль связана с тем, что он оказывал помощь по всем дисциплинам, связанным с конкретной метадисциплиной, а не только по той дисциплине, которую преподает он сам. Реализация функции поддержки по

метадисциплине позволяла учитывать индивидуальные особенности студентов с целью оптимизации поддержки как таковой. В результате поддержка по метадисциплинам существенно способствовала формированию учебного альянса.

В исследовании Л.В.Бендовой⁶⁰ рассмотрена технология деятельности тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования. Цель педагогической деятельности тьютора: создание условий для становления обучающихся как субъектов собственной учебной деятельности по развитию желаемого уровня компетентности; как субъектов социально-профессиональной деятельности, развивающих собственную профессиональную деятельность. Определен перечень основных функций тьютора: информационно-содержательная, контрольно-диагностическая, организационно-деятельностная, проектная, рефлексивная, технологическая, мотивационная, консультационная.

Представлено содержание каждой из функций в виде функциональных задач, отражающих специфику деятельности тьютора. Так, например, информационно-содержательная функция включает следующие задачи: презентация теоретических и практических знаний; корректировка знаний и понимания обучающимися содержания учебных материалов; демонстрация обучающимся способов работы с содержанием: критический анализ, постановка проблемы, поиск решения, определение критериев; помощь обучающимся в установлении взаимосвязей между элементами содержания и построении целостного понимания изучаемой области; применении концепций для решения проблем профессиональной деятельности; визуализация содержания; демонстрация способов порождения новых знаний путем перевода знаний из неявных в явные на основе рефлексии опыта и творческого порождения идей.

Процесс педагогической деятельности тьютора включает четыре этапа: проектировочный, организационно-деятельностный, диагностический, поддерживающий. Содержание педагогической деятельности тьютора на каждом этапе представлено в виде описания целей и последовательности действий тьютора (табл. 13).

⁶⁰ Бендова, Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2006. – 23 с.

Таблица 13.

Процесс и содержание педагогической деятельности тьютора

Этапы/фазы	Цели этапов
Проектировочный этап	Создание педагогических условий для успешного вхождения обучающихся в образовательный процесс и их адекватного самоопределения.
Организационно-деятельностный этап Ориентирующая фаза	Создание условий для построения обучающимися полной ориентирующей основы образовательной деятельности.
Организационно-деятельностный этап Фаза развития	Создание условий для становления обучающихся как субъектов учебной деятельности.
Организационно-деятельностный этап Интегрирующая фаза	Создание условий для становления обучающихся как субъектов социально-профессиональной деятельности и деятельности по развитию личностно-профессиональной компетентности.
Диагностический этап	Оценка результатов предоставления обучающимся образовательной услуги и диагностика достижения целей в виде: освоения обучающимися модели профессиональной компетентности в соответствии с сетевыми стандартами; освоения обучающимися индивидуальной программы развития собственной компетентности.
Поддерживающий этап	Создание условий для дальнейшего самоопределения обучающихся, поддержка мотивации на дальнейшее профессиональное и личностное развитие.

Содержание деятельности тьютора раскрыто также через характеристику его деятельности в различных организационных формах обучения. Выделены особенности реализуемых тьютором технологий, методов и форм обучения:

1) тьютором используется совокупность педагогических технологий, характерных для модели открытого дистанционного образования. Ведущую роль играют технологии и методы активного обучения – дискуссии в малых группах, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, ролевые игры, тренинги, применение которых не ограничивается только очными формами;

2) тьютор широко использует информационные технологии для организации взаимодействия с обучающимися на расстоянии. При этом тьютор адаптирует методы открытого дистанционного обучения для использования в процессе взаимодействия в Интернет-пространстве;

3) совокупность методов, применяемых тьютором в ОДПО, обеспечивает высокую интенсивность интеракций между субъектами образовательной деятельности;

4) ролевой репертуар тьютора включает в себя две ролевые позиции (содержательный лидер, равный) и четыре роли (эксперт, транслятор знаний и опыта, проводник, фасилитатор);

5) дифференциация средств педагогической деятельности тьютора (выбор ролевого репертуара и технологий) определяется способностью обучающихся быть субъектами личностно-профессионального развития. При этом на выбор оказывает влияние еще ряд факторов: требования программы обучения, предпочтения (стили и уровень компетентности) тьютора, предпочтения и учебные стили обучающихся, организационный контекст.

Определены организационно-педагогические условия, которые необходимы для эффективного осуществления педагогической деятельности тьютора:

1) реализация тьютором дополнительных функций, которые являются обеспечивающими по отношению к педагогической деятельности;

2) наличие совокупности ряда подсистем: организационно-административного сопровождения, методической поддержки и др.;

3) освоение тьютором смежных областей деятельности и последовательная смена им позиций монитора, методиста, наставника тьюторов, разработчика программ, исследователя;

4) наличие социально-профессиональной среды тьюторов: организация интенсивных социальных коммуникаций, как формальных, так и неформальных; работа тьютора в составе разных команд, как распределенных, так и локализованных; формализация результатов работы этих команд и трансляция их другим членам тьюторского сообщества; создание избыточной информационной среды: один и тот же тьютор может работать в разных командах, переходя из одной позиции в другую, получая при этом новые знания и информацию из различных источников.

В работе Л.В.Шелеховой⁶¹ предлагается персонологическая технология подготовки будущего учителя математики. В работе доказывается, что эффективность процесса математического образования студентов, его направленность на формирование личностных новообразований будущих учителей, способствующая формированию личностного и

⁶¹ Шелехова, Л.В. Персонологическая стратегия математического образования будущего учителя. // Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Нижний Новгород, 2012. - 46 с.

профессионального потенциала студенческой молодежи в условиях социокультурной реальности может быть обеспечена, если в основе педагогической поддержки и сопровождении процесса математического образования в вузе лежит нарративный, акмеологический подходы, их принципы и методы; признание студента субъектом познания, самостоятельно определяющего свою индивидуальную траекторию в процессе математического образования; реализуется гуманистический принцип педагогической деятельности, тьюторская функция педагога в процессе математического образования студентов; модель педагогического взаимодействия предполагает становление субъектной позиции студента не только в качестве результата, но и в качестве неперменного фактора образовательного процесса. Реализуя принципы: персонализации, инкультурации, партнерства и педагогической поддержки в процессе обучения, педагог выделяет в содержании – изменения в субъектах образовательного процесса (в студенте и самом себе); в методах – способы разнопланового взаимодействия студентов друг с другом, с педагогом, с учебным материалом; в формах организации – внутреннюю структуру этих взаимодействий; обозначена роль математического образования в процессе развития личности, обусловленном гуманистическими и творческими взаимодействиями всех участников процесса математического образования; разработаны и реализованы на практике: макротехнология персонологического математического образования; микротехнологии, без которых невозможно построить и тем более реализовать стратегию персонологического математического образования, в частности, обучения решению математических задач; выявлены: условия формирования личностной составляющей содержания математических дисциплин, в которых реализуется процесс математического образования; психолого-педагогические и методические требования к системе упражнений при реализации персонологической стратегии математического образования; использована технология, представляющая собой способ совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию и организации совокупности приемов обучения решению математических задач; критерием эффективности персонологической стратегии математического образования признано качественное продвижение по индивидуальной траектории, закладывающее основы индивидуальной образовательной стратегии и интернальных ценностно-

смысловых ориентаций личности (как внутренних детерминант личностного выбора).

Персонологическая стратегия математического образования в вузе (см. схему 1) представляет собой специально организованный процесс, направленный на формирование личностных новообразований (рефлексии и личностно-смысловой сферы) и развития личностных образований в виде когнитивных (перцепция, внимание, память, мышления, речь, воображение, и др.); регулятивных (мотивы, стремления, желания, целеполагания, антиципации, прогнозирования, принятия решения, планирования, программирования, самоконтроля, коррекции) и эмоциональных (чувства и эмоции) структур, представляющих процесс ассимиляции информации поступающей из внешней и внутренней среды на основе усвоения определенных знаний, умений и навыков, являющихся производными от соответствующих видов учебных действий, и способствующей трансформации «знанию о личности» в инструмент ее собственного развития.

В качестве аргументов такой стратегии-технологии Л.В.Шелехова называет следующие.

Во-первых, при формировании содержания математического образования необходимо, прежде всего, исходить из того, что в центре учебного процесса в вузе должен быть студент, который выступает субъектом своего становления как гармонично развитой личности. Данный аспект обусловлен несоответствием общепринято утверждения о том, «что уровень представления студента о профессии (адекватное – неадекватное) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем менее положительным является его отношение к учебе: большинство студентов положительно относятся к учебе.

Учительская специальность не является привлекательной для современной молодежи, поскольку она прекрасно осознает все «особенности» данной профессии. Следовательно, обучение должно стать для студента не только средством «получение профессии», но и прежде всего основой его личностного роста. Что предполагает максимальную адаптацию учебных планов, программ, учебных пособий к требованиям, предъявляемым современным обществом к уровню и качеству математической подготовки будущего учителя, к интересам и потребностям личности студента, с учетом его индивидуальных особенностей, мотивации и ценностной ориентации.

Схема 1. Технология педагогического взаимодействия педагога и студента



Во-вторых, содержанием математического образования должна стать та конкретная сфера социального опыта, которая впоследствии станет средством и содержанием его профессионально-педагогического взаимодействия с будущими учениками.

В-третьих, необходим учет равноправного взаимодействия двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального), происходящего не по линии вытеснения индивидуального и «наполнения» его общественным, а путем их постоянного согласования.

Обращается внимание на вхождение в структуру содержания образования *личностного опыта самого обучающегося* в форме переживаний, которые подлежат рефлексии, осмыслению, обобщению и выводам. Из этого следует, что основные усилия педагогов по обновлению содержания должны быть направлены на усиление его лично-относительно-смысловой направленности.

В-четвертых, включение личностных смыслов студентов, определяющих мотивацию, аксиологию, мировоззрение и, как следствие, жизненную позицию обучающихся, выражающуюся в отношении к себе, другим людям, социуму в целом. Данный компонент является системообразующим в личностной составляющей содержания математического образования (этим он существенно отличается от традиционного, где таковым компонентом признается когнитивный).

В-пятых, необходимо структурировать материал таким образом, чтобы создать условия для освоения логики данного предметного материала.

Таким образом, персонологическая технология практически адекватна технологии тьюторинга: она позволяет разрешить противоречие между происходящими в образовательной системе России изменениями, связанными с усилением внимания к развитию личности студента; его субъектной позиции; творческой инициативы; мотивации к исследовательской деятельности и отсутствием разработанной личностной составляющей содержания математического образования.

Преимущественными характеристиками персонологической стратегии математического образования являются:

- цель — развитие когнитивных, регулятивных, эмоциональных структур, представляющих процесс ассимиляции информации поступающей из внешней и внутренней среды на основе усвоения определенных знаний, умений и навыков в процессе математического образования;

- приоритет индивидуальности, самостоятельности, самобытности личности студента как активного носителя субъектного опыта. Создание условий для развития обучающегося как личности в процессе математического образования. В поле зрения преподавателя жизненный смысл, личностная самоорганизация, личностные функции студента;

- предпочитается траектория – от субъекта обучения к содержанию и методам обучения;

- обучающийся является субъектом познания и сам определяет свою индивидуальную траекторию в процессе математического образования;

- устанавливается объем знаний, рассчитанный для каждого студента с учетом его познавательных способностей, интересов, уровня развития, и подбирается в связи с этим учебный материал;

- цели обучения на отдельно взятом занятии в процессе математического образования взаимно согласовываются преподавателем со студентами, зачастую преподаватель и студент по отдельности выстраивают собственную систему ожиданий от занятия;

- равноправное взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального) происходит не по линии вытеснения индивидуального и «наполнения» его общественным, а путем их постоянного согласования. Поэтому, учение не есть прямая проекция обучения. Основным результатом обучения является формирование познавательных способностей студента на основе владения им соответствующими знаниями и умениями (темы прохождения учебного материала согласуются в соответствии с познавательными особенностями студента; учение разворачивается как процесс, в котором учитываются предпочтения и особенности студента);

- ориентир на самостоятельный поиск, самостоятельную работу, самостоятельные открытия студентов;

- выявление стратегии познания, изучение и развитие когнитивного стиля студента и обучающего стиля преподавателя, создание технологий саморазвития, рефлексия в процессе математического образования;

- диагностика субъективного опыта обучающегося определяет содержание математического образования, в частности, при обучении решению математических задач. Выявление определяющего способа учебно-познавательной

деятельности студента на основе диагностики и приоритете обучающегося.

- критерии эффективности персонологической стратегии математического образования – качественные: социальная компетентность, продвижение по индивидуальной образовательной траектории, принятие решений.

Сравнительный анализ моделей тьюторинга, используемых в педагогическом – гуманитарном и естественнонаучном образовании позволил зафиксировать несколько доминирующих моделей творчества.

Модель технологии творчества по Пономареву (советскому психологу), включающая: 1) бессознательную работу – связанную с работой интуитивно-эвристического сверхсознания, на поиск идей разрешения творческой задачи. Ментальная работа над творческой задачей и инкубация основных направлений – идей процесса решения творческой задачи; 2) переход от бессознательного в сознательное – рассматривается как озарение (вдохновение). В результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея решения творческой задачи, в первичном варианте идея поступает в гипотетической форме как некая гипотеза, оформляющаяся в некоторое решение; 3) сознательную работу – на сознательном уровне происходит развитие и конкретизация поступающей идеи, окончательное развитие и доработка идей до конкретной схемы реализации. Сознательная работа (уровень логического мышления) особый вид деятельности как предпосылка интуитивного проблеска новой идеи.

Итак, итогом служит выделение уровней: бессознательного, осознанного, сверхсознания. Творческий процесс реализуется на уровне информационного взаимодействия сознания и сверхсознания, между логическим и интуитивно-эвристическим уровнями мышления.

Модель по типу гипотезы, ее назначение и функции в творческой деятельности; виды гипотез. Зарождение гипотезы начинается с идеи. Идея – это основная мысль, лежащая в базисе теоретической системы, ее логического построения и плана функционирования.

Структурно идея включает: 1) формулировку (постановку); 2) цели перед человеком и способы ее достижения; 3) идея - форма разрешения противоречия между проблемной ситуацией и экспертом, который должен ее решить.

Основная функция идеи – достижение синтеза знаний. При формировании гипотезы и ее подтверждения необходимы и

целевая и деятельностная мотивации. Только в том случае, когда человек уже сформировал ментальный информационный портрет, у него возникают идеи решения проблемы, и он выдвигает гипотезы, одна из которых становится правильной.

Гипотеза – основание, предположение. Есть предположение о том, как разрешить противоречие проблемы. Гипотеза – как форма творческого поиска. Гипотеза может быть предположением о свойствах и структуре объекта, либо о способе, программе деятельности, направленном на разрешение противоречия. Гипотеза выступает как форма развития знаний, как форма творческого поиска, как способ разрешения возникающих противоречий.

В процессе познания важным является момент, когда обращение к гипотезе необходимо и неизбежно, т.е. когда без выдвижения гипотезы дальнейшее познание невозможно. Это и есть функция гипотезы. Таким моментом является проблемная ситуация, обострение проблемы до максимального противоречия.

Четко определенная деятельностная мотивация помогает подтвердить выдвинутую гипотезу в практической деятельности, а другие доказательно опровергнуть. После чего выдвижение версий прекращается, дискуссии все закрываются и творческий поиск по данной проблеме завершается.

Модель, связанная с детерминированными и стохастическими задачами принятия решений. Детерминированные – задачи, имеющие решение (описание поведения процесса во времени), когда мы можем построить модель (лингвистическую и логическую). Стохастические – статистически неопределенные задачи – это значит не хватило времени для сбора данных и решения задачи как определенной. Стохастические задачи: случайные задачи, использование генератора случайных чисел, построение системы (парикмахерская), имитация расписания.

Механизмы случайного выбора – это стохастические задачи (интересен не процесс, а получившийся результат, основной способ реализации – метод Монте-Карло – фактически, накопление статистики).

Таким образом, тьюторинг развития творческой деятельности студента должен существенно отличаться от тьюторинга обычной образовательной деятельности. При этом тьютор здесь должен быть сам носителем творческой идеи, должен быть креативным человеком.

В ходе апробации различных моделей организации творческой деятельности в условиях взаимодействия

преподавателя и студента была выработана технология тьюторинга активизации, развития творческой деятельности обучаемого.

Технология может включать следующие компоненты:

1. Морфологический (системное представление объекта, требует, чтобы исследователь – тьютор и его подопечный – мысленно видел объект в трех аспектах: как нечто целое, как часть более общей системы и как совокупность более мелких частей, чтобы затем увидеть как предметные, так и операционные компоненты сразу);

2. Эвристический (связанный с организацией спора, дискуссии);

3. Семантико-лингвистический (ориентированный на специальный подбор вопросов, требующих таких ответов, которые позволяют лучше уяснить проблему и условия ее решения);

4. Алгоритмический (строится на основе «веполя», т.е. минимальной модели исследуемой системы);

5. Экспертный (аналитический и оценочный);

6. Комплексный (строится на взаимосвязи разных методов поиска, решения);

7. Поисковый (методом случайного поиска, предполагающем инвариантные формы поиска);

8. Проблемный (на основе анализа противоречий);

9. Гипотетический (связанный с выдвижением гипотез);

10. Детерминированный (на основе решения задач, имеющих и не имеющих решение).

Компонентный состав технологии тьюторинга творческой деятельности в принципе тоже может быть представлен в виде карты. Эту карту (при желании) могут составлять и обсуждать два человека – тьютор и сам обучаемый, работающий над творческим проектом.

Комплексное и вариативное использование компонентов технологии обеспечивает достижение цели тьюторинга – формирование навыков самостоятельного творческого решения профессиональных и научных задач, обучение эффективным приемам разработки и реализации исследовательских проектов, формирование активной исследовательской позиции, навыков самообразования.

Основными требованиями к тематике тьюторских работ должны быть их научная актуальность, междисциплинарность, обеспечение закрепления на практике материала учебных дисциплин. В зависимости от года обучения задачи,

поставленные тьютором, должны постепенно усложняться. В течение каждого года обучения студент должен выполнить одну тьюторскую работу, которую в конце учебного года оформляет в принятом для научных работ виде и представляет на публичную защиту. В Великобритании, например, защита тьюторской работы носит открытый характер – на ней могут присутствовать и принимать участие в обсуждении по существу рассматриваемых вопросов все желающие.

Процедура защиты тьюторской работы в Западной Европе происходит так же, как и защита докторской диссертации. Она включает выступление, вопросы к автору, выступление оппонента, выступление научного руководителя, выступления всех желающих и ответы автора на вопросы и замечания.

Известно, что количество талантов на один миллион жителей является относительно постоянным. Управляя развитием инновационного потенциала вуза, необходимо выстраивать стратегию поиска талантливых личностей, заботиться об их личностно-профессиональном развитии, а также выращивать свои собственные таланты, свою научную элиту.

Важную роль играет опора на принцип партисипативности, когда каждый субъект творческой деятельности становится участником процесса ее планирования. Он получает более глубокое понимание инновационной деятельности, более объективную информацию. Результаты творческой деятельности становятся личными, а участие в ней приносит удовлетворение потребностей научно-педагогических кадров. Появляются новые мотивы к творческой деятельности. Специалист развивается как личность. У него обогащается кругозор, появляются новые знания, расширяется горизонт личных возможностей.

Для реализации данного принципа следует учитывать и принцип «человеческого коэффициента». Этот принцип требует принимать во внимание точки зрения индивидов, участвующих в социально-педагогической ситуации, их понимание ее, сопряженное с выделением значимого для них аспекта ситуации. Человек всегда стоит перед выбором: или стереотипы разрушат его личность, или личность разрушит стереотипы.

Принцип синергетизма. Согласно данному принципу, следует помнить, что управляющее воздействие на развитие вуза будет в той мере результативным, в какой оно будет соответствовать внутренним тенденциям саморазвития вуза. В этом случае научно-педагогический коллектив, согласно закону самосохранения, не будет сопротивляться творчеству, сам будет стремиться к достижению синергии. Управление творческим

развитием вуза должно строиться на основе знания о том, что возможно в данной среде, так как нельзя навязывать пути творческого развития вуза извне. Нельзя также долго управлять развитием только извне, так как воздействие не может заменить естественные внутренние процессы развития вуза.

Общие функции: дидактическая функция обеспечения усвоения знаний. функция организации учебной (и творческой) деятельности, функция целеполагания, дидактическая функция общения или коммуникативная функция, мотивационная функция, функция выявления индивидуальных мотивов и потребностей обучаемых, функция рефлексии в деятельности тьютора, функция диагностики, мониторинга и контроля.

Цель: создание условий для дальнейшего самоопределения обучающихся, поддержка мотивации на дальнейшее профессиональное и личностное развитие.

Принципы
индивидуализации,
педагогической
поддержки,
партиципативности,
синергетизма,
персонализации

Приемы
самостоятельный
выбор;
совместительное
размышление;
побуждение
самоанализу;
совет; одобрение;
восхищение;
напоминание;
внушение и др.

Компоненты
морфологический,
эвристический,
семантико-
лингвистический,
алгоритмический,
экспертный,
комплексный,
поисковый,
проблемный,
гипотетический
детерминированный

Структурные компоненты
субъектной позиции: ценностно-
эмоциональный, деятельностный,
по-веденческий

Педагогические условия
- учет возрастных особенностей;
- нарративный, акмеологический и
лично ориентированный подходы;
- проблематизация содержания
учебного материала;
- интегрирование форм учебно-
воспитательной

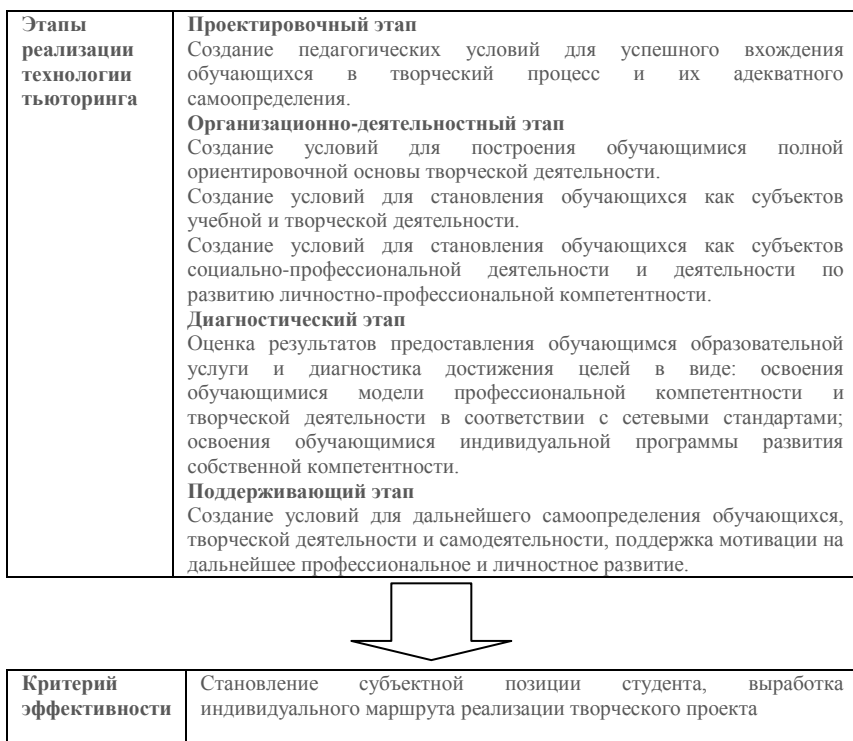


Рисунок 3. Модель тьюторинга творческой деятельности в вузе

Таким образом, реализация главных целей тьюторинга творческой деятельности студентов в вузе – создание условий для дальнейшего их самоопределения и поддержка мотивации на дальнейшее профессиональное и личностное творческое развитие – должны проявиться в становлении у них субъектной позиции, в формировании индивидуального маршрута реализации творческих проектов.

4.3. Проектирование и реализация технологии тьюторинговой деятельности в условиях непрерывного образования

Непрерывное педагогическое образование — одно из ведущих средств реализации личностно-ориентированной парадигмы педагогического образования, представляющее собой

систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития учителя, а именно преемственность всех ступеней профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации; единство формального и неформального профессионально-педагогического самообразования; единство общего (общекультурного, общеразвивающего) и профессионально-педагогического образования; непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни.

В условиях непрерывного образования создаются оптимальные возможности для творческого саморазвития будущих педагогов, для которых характерно осознание смысложизненных ориентиров; мотивация на творческую и рефлексивную деятельность; готовность отвечать за личностное и профессиональное саморазвитие; активная включенность в самостоятельный выбор жизнедеятельности; желание проектировать личностное саморазвитие на перспективу.

Л.Ф. Михальцева подчеркивает ⁶², что проблема формирования будущими педагогами ценностно-смысловой сферы, проектирование жизненного профессионального опыта, рефлексия деятельности и возможности включения в творческое саморазвитие актуальна в современном педагогическом взаимодействии. Будущие педагоги затрудняются в выборе и дифференциации системы личностных и профессиональных ценностей, не всегда связывают выбранную профессию с предстоящей педагогической деятельностью, недооценивают важность процессов самости и значимости собственного творческого саморазвития в образовательном пространстве и обществе. Ценность, роль и значение творческого саморазвития в образовательном процессе не всегда осознаются не только студентами педагогических вузов, но и педагогами-практиками. Вместе с тем, все известные педагоги-новаторы добивались выдающихся результатов благодаря осмысленному непрерывному творческому саморазвитию.

Практика показывает, что тьюторинг развития творческой деятельности в вузе не может рассматриваться вне системы

⁶² Михальцева, Л.Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования. // Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2011. – 44 с.

непрерывного образования. В настоящее время появилась достаточно много исследований, посвященных индивидуализации, персонификации творческой деятельности будущих педагогов в условиях непрерывного образования.

Исследования А.А.Бодалева, Д.Н.Завалишиной, В.С.Ильина, И.А.Колесниковой, Я.А.Коломинского, В.А.Кутырева, Б.Ф.Ломова, Л.М.Лузиной, Н.Н.Обозова, И.Е.Пискарева, В.Н.Сагатовского, Н.Н.Сергеева, П.Сорокина, И.Д.Фрумина, Н.Е.Щурковой и др. показывают, что на практике доминирует три типа профессионально-педагогической позиции: *когнитивистское* (когда в качестве ведущего педагогического результата видится овладение воспитанниками знанием), *бихевиористское* (опыт поведения и деятельности, умения и навыки) и *экзистенциалистское* (эмоционально-ценностные отношения, жизненная позиция).

К примеру, в исследовании Н.М.Галкиной⁶³ раскрываются проблемы развития коммуникативной компетентности специалистов на основе когнитивистского типа. Развитие коммуникативной компетентности специалиста проявляются в следующих показателях: функциональный: готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели; базовые профессиональные знания; способность разрешать проблемные (включая конфликтные) ситуации в моделируемой профессионально-образовательной деятельности (в ролевых и деловых играх и др.) и т.д.; социально-психологический: готовность к социальному взаимодействию с коллективом; навыки делового общения и этикета; умение адаптироваться к новым ситуациям; уровень персональной ответственности и т.д.; креативный: уровень творческих навыков при подготовке докладов, выступлений, в дискуссиях, в процессе командной работы; готовность и способность обучаться самостоятельно, оригинальность и нестандартность решений и т.д.; технологический: готовность к работе с информацией, компьютерная грамотность; владение массмедийными, мультимедийными технологиями; способность к самостоятельному поиску информации и т.д.

⁶³Галкина, Н.М. Развитие коммуникативной компетентности специалиста в открытой системе дополнительного (последипломного) профессионального образования. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2010. – 22 с.

В монографии А.В.Тутолмина⁶⁴ представлена концепция и отражены особенности формирования профессионально-творческой компетентности студента-педагога в системе непрерывного педагогического образования. Приведены разработанная автором прогностическая модель педагога начального образования, экспериментальная программа формирования профессионально-творческой компетентности студента-педагога, обоснованы педагогические условия эффективности данного процесса.

В работе Н.М.Борытко⁶⁵ рассматривается теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования. Автор доказывает, что система непрерывного образования будет обеспечивать более эффективное в сравнении с имеющейся практикой становление профессиональной позиции педагога-воспитателя при соблюдении следующих условий:

1. Воспитание понимается в соотношении с духовным бытием человека как диалогическое взаимодействие его с миром (социокультурная контекстность), другими людьми (диалогическое взаимодействие) и самим собой (становление субъектом культуры); а педагогическая деятельность как социокультурный межсубъектный диалог, в процессе которого происходит взаимообмен и взаимообогащение ценностно-смысловых сфер педагога и воспитанника. Способность педагога к реализации воспитательных функций при этом определяется его предрасположенностью к качественным самоизменениям, трансформации во взаимодействии с воспитанником.

2. Система непрерывного образования педагога-воспитателя в качестве основной цели должна иметь осознание им совокупности своих отношений к педагогической реальности как социокультурной позиции, способности ее сознательного выбора и утверждения в различных ситуациях профессиональной деятельности, переход в режим профессионально-личностного саморазвития на основе концептуальности субъектно-авторской профессионально-педагогической позиции. Уровневая модель становления профессиональной позиции с учетом факторов и

⁶⁴ Тутолмин, А.В. Формирование профессионально-творческой компетентности студента-педагога: методика и анализ эксперимента: Монография. – М., 2006.

⁶⁵ Борытко, Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования. // Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. – Волгоград, 2001. – 40 с.

условий ее развития является основой целеполагания в процессе подготовки педагога-воспитателя.

3. В образовании педагога, направленном на становление его профессиональной позиции воспитателя следует начинать с осмысления им профессиональной деятельности как личностно-значимой (рефлексивные методики), переходя далее к соотносению собственных смыслов деятельности с требованиями социокультурного окружения (в интерактивных формах организации занятий) и проектированию собственной концептуально выстроенной деятельности как самоутверждения в диалогическом взаимодействии с воспитанником. Эти подходы реализуются в программах поведенческого типа, ориентированных на традиции имитационного моделирования, и социально-ролевого типа, обеспечивающих освоение ролевых позиций педагога.

4. Специфика непрерывного образования педагога-воспитателя будет обусловлена особенностями условий его самоутверждения в профессиональной деятельности и в процессе подготовки к ней: в авторском занятии для педагогического класса; в самозадании для педагогической практики; в исследовании проблем школьников и способов работы учителя; в авторской программе учебного курса или обобщении опыта; в разработке проекта воспитательной системы класса, школы. Их объединяет проектирование своего профессионального успеха, самоутверждения в педагогическом взаимодействии с воспитанником.

Учитывая, что каждый тип может быть реализован на четырех уровнях производимых в воспитательной деятельности изменений (на уровне отдельных элементов, их групп, всей системы или ее преобразования) в ходе исследования была обоснована и экспериментально проверена матрица 12 педагогических позиций педагога в воспитательной деятельности (см. табл. 14).

Проведенное исследование показало, что каждая из 12 позиций может быть эффективна в определенной ситуации – важна степень осознания педагогом воспитательных смыслов своей профессиональной деятельности, концептуальная обоснованность выбора определенной позиции в конкретной ситуации профессиональной деятельности.

Таблица 14.

Матрица профессионально-педагогических позиций педагога

Уровень новизны		Ориентация на когнитивный результат, знания	Ориентация на опыт деятельности, умения	Ориентация на эмоционально-ценностные отношения
		А	В	С
1	Рационализаторский	Как правило, репродуктивное усвоение отдельных фактов, их уточнение. Занимательная информация	Усвоение отдельных приемов, умений, способов действий, их усовершенствование	Отдельные оценки, нередко необоснованные, бездоказательные, неосознанные. Эмоциональность поведения
2	Изобретательский	Установление причинно-следственных связей, зависимостей, закономерностей	Усвоение последовательности операций, конструирование технологических цепочек из освоенных способов действий	Осознанные, доказательные и обоснованные оценки, которые педагог готов обсуждать и отстаивать
3	Эвристический	Установление системы знаний, структуры понятий и категорий, моделирование понятий и категорий	Конструирование технологической последовательности действий, дополнение освоенных способов своими собственными	Оценки на уровне убеждений, которые педагог отстаивает и следует им в деятельности
4	Новаторский	Использование системных знаний, полученной информации для объяснения новых фактов, явлений, прогнозирования событий	Разработка авторских приемов и технологий, построенных на принципиально новой методической идее	Готовность к обновлению мировосприятия, обоснованной смене оценок, их детализации и развитию
Тип образовательных программ:		информационно-когнитивный	поведенческий	социально-ролевой
Роли педагога:		наставник, лектор	инструктор, тренер	консультант, советчик

В то же время наблюдается тенденция нерефлексивного закрепления вне зависимости от контекста ситуации позиции А1 (ориентация на репродуктивное усвоение отдельных фактов, занимательную информацию) у педагогов с низким уровнем компетентности, что ведет к «вымыванию» воспитательных смыслов в их профессионально-педагогической деятельности.

Массовый педагогический эксперимент не подтвердил распространенное мнение о том, что руководители школ более предрасположены к авторитарности в общении с детьми. Напротив, они показали большую склонность к гуманитарным аспектам педагогической деятельности.

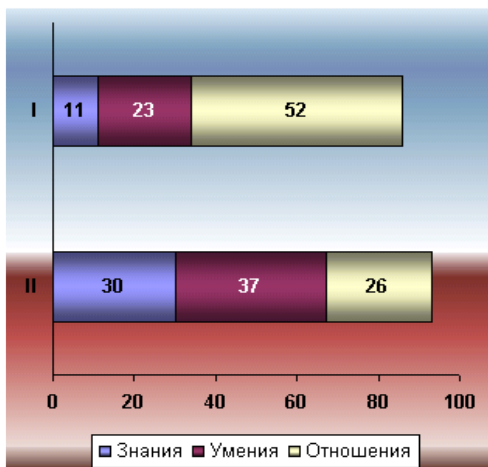


Диаграмма 1. Структура воспитательных смыслов в двух тестированиях

Способностью осознанно выбирать эффективные в конкретной ситуации ориентиры и определяется уровень сформированности профессионально-педагогической позиции. Этот вывод становится понятным при сопоставлении приведенных на рис. 3 двух диаграмм, иллюстрирующих структуру воспитательных смыслов. В обоих случаях предлагались сходные педагогические ситуации. Разница во времени между двумя тестированиями составила около двух месяцев. Очевидно, что за это время не могло произойти столь разительного изменения профессиональной позиции, что приводит к выводу о неустойчивости смыслов в связи с их неосознанностью.

В исследовании были выделены пять уровней сформированности профессиональной позиции педагога-воспитателя.

Первый уровень — «вневоспитательный». Педагог отрицает необходимость или возможность воспитательных смыслов педагогической деятельности, главным образом отстаивая функции передачи знаний, умений, навыков,

профессии и т. д. Воспитательный эффект своей деятельности не осознает и не проектирует. В своем взаимодействии с детьми использует преимущественно ролевые формы поведения, структурированные в силу стихийно сложившихся представлений о ролевых функциях.

Второй уровень — *«нормативный»*. Это тип исполнителя инструкций. В структуре его позиции, скорее, преобладают не смыслы, а значения воспитательной деятельности, которые он «принимает к исполнению», не задумываясь о собственном отношении к ним. Тенденции в его воспитательном взаимодействии с детьми, скорее, обусловлены собственными человеческими качествами, которые он, между тем, воспринимает как проявление своей некомпетентности «необученности в области воспитательной работы».

Третий уровень — *«технологический»*. Это педагог, который увлечен поиском «воспитательных технологий», а по сути — новых форм воспитательной работы. Его увлекает вариативность педагогического общения, в самоанализе часто звучат фразы «детям понравилось». По крайней мере, отношение детей к его деятельности значимо для него, хотя и побуждает большей частью лишь к поиску «новых разработок». Воспитание мыслится им на уровне «внеклассной воспитательной работы», а не на уровне стиля деятельности педагога.

Четвертый уровень — *«системный»*. На этом уровне педагог стремится к созданию системы своих взаимодействий с воспитанниками. Здесь анализируется педагогическая ситуация и выбирается оптимальный стиль педагогической деятельности. «Формы воспитательной работы» воспринимаются лишь как «заготовки», «строительный материал» для установления оптимальных взаимоотношений с детьми на основе воспитательных целей.

Пятый уровень — *«концептуальный»*. Педагог включает воспитательные взаимодействия в сферу своего не только профессионального, но и жизненного развития. Он испытывает осознанную потребность в дискуссионных формах работы, признавая мнения воспитанников как самоценные. Подавление в педагогической работе для него становится лишь крайней дисциплинарной мерой.

Последовательность этих уровней как качественных состояний профессионального бытия педагога выявляет интенции процесса становления его профессиональной воспитательной позиции, служит ориентиром в построении педагогического прогноза и определении на его основе целей

непрерывного образования педагога-воспитателя на каждом из его стадий и основой для выявления закономерностей процесса становления профессиональной позиции педагога-воспитателя, что явилось первым шагом в разработке концепции.

Следующим шагом стало обоснование принципов непрерывного образования педагога-воспитателя. Нормативная роль принципов обусловлена тем, что они должны проистекать из природы того феномена, по отношению к которому сформулированы. Следовательно, в обосновании принципов непрерывного образования педагога-воспитателя необходимо исходить из закономерностей становления его профессиональной позиции.

В качестве основного механизма становления воспитательной позиции обосновывается профессиональное самоопределение педагога как процесс и результат выбора им собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах профессионального бытия; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы⁶⁶. Самоопределение в профессии — это поиск и нахождение в ней своего смысла, своей меры бытия, своего отношения к истине, которые потом воплотятся в педагогических деяниях. В таком понимании самоопределение педагога выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации.

В эксперименте обоснованы и апробированы три фазы в логике работы с педагогом:

Первая фаза — *рефлексивная* (осмысления). Переживание ситуаций педагогической деятельности, их обсуждение, герменевтическое постижение их смыслов и значений. Целью является обращение к смыслам своей деятельности, понимание своей самости как достижение внутреннего согласия. При этом важен не только вопрос «против чего я?», но и «за что я?», «почему именно это меня привлекает?»

Вторая фаза — *ценностная* (осознания). Осмысление и осознание ситуаций позволяет оформить смыслы деятельности в индивидуальные ценности. Выделение типичных алгоритмов и овладение способами педагогического взаимодействия, методами

⁶⁶ Гавриленко, Л.С. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.01 <Общ. педагогика, история педагогики и образования> / Гавриленко Лариса Станиславовна; [Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева]. - Красноярск: 2008. - 24 с.

достижения педагогической деятельности становятся основой для развития профессиональной самооценки. Этот этап характеризуется развитой познавательной активностью педагогов и целью подготовки педагога-воспитателя становится обратить эту активность на понимание иной самости, другой культуры как условие саморазвития.

Третья фаза — *проективная* (проектирования). Самопроектирование и реализация профессиональной позиции в деятельности. На этом этапе оформляются ценностные ориентиры педагога, осознаются принципы его деятельности, благодаря чему интенции его профессионального поведения переходят в воспитательные цели, т.е. профессиональная позиция педагога-воспитателя становится концептуальной.



Рисунок 4. Проверка эффективности концепции на этапе начала профессионального образования

Системный анализ, моделирование и проектирование педагогической деятельности составляют содержание каждой фазы подготовки педагога. При переходе от одной фазы к другой возрастает потребность в осознании собственной позиции, потребность во все большем использовании теоретического материала для ее обоснования и продвижения к концептуальности. В каждой фазе подготовки должны быть реализованы одновременно все три выделенных принципа. Однако роль ведущего в их структуре – переходящая. В первой фазе в структуре принципов подготовки педагога-воспитателя ведущим становится рефлексивность, во второй –

интерактивность, в третьей – проективность. Во всех фазах этой работы невозможно реализовать обозначенные цели и выделенные принципы профессиональной подготовки лишь на материале имитационного моделирования, без мощной социальной практики: субъектность педагога как воспитателя требует самореализации и самоутверждения в реальной, а не виртуальной деятельности.

Лекционно-семинарские занятия и педагогическая практика проводились, в основном, традиционными способами. Таким образом первое измерение отражает состояние массовой практики и является базовым для оценки эффективности дальнейшей опытно-экспериментальной работы.

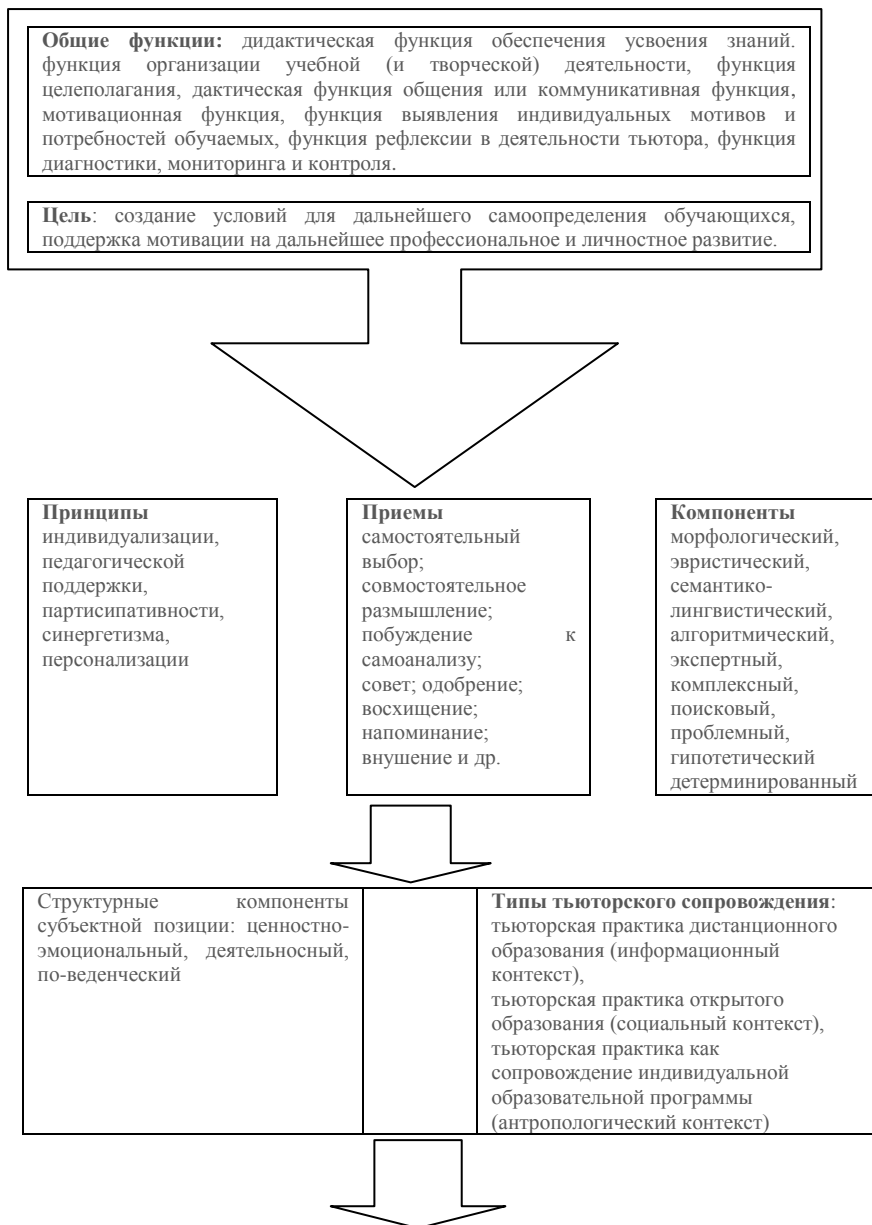
Как видно из графика, в первые два года средние оценки рейтинга стабильно возрастали, что свидетельствует о возрастании активности студентов (оценивались посещение и активность на лекциях и семинарских занятиях, своевременность и качество выполнения заданий и работы над проектом). Некоторое снижение средних оценок в последующие два года (как показывают количественные данные и их анализ) объясняется массовым приемом на факультет студентов-договорников. Изучение мотивации этих студентов однозначно убеждает, что в большинстве своем они не стремятся к получению педагогической профессии или образования вообще, считают, что их родители оплатили получение диплома — с позиций проводимого нами исследования эти студенты в абсолютном своем большинстве находятся на низшей, довоспитательной стадии развития профессионально-педагогической позиции, у них не сформирована профессионально-трудовая направленность, что резко снижает эффективность их профессиональной подготовки.

В целом специалисты⁶⁷ выделяют три типа тьюторских практик, каждый из которых предлагает собственные основания для организации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу и соответственно задает определенный тип тьюторского сопровождения:

1) тьюторская практика дистанционного образования (информационный контекст), задачей которой является помощь

⁶⁷ Ковалева, Т.М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: материалы всерос. науч.-метод. сем. «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика». - М.: АПК и ППРО, 2009. – С. 188-190.

подопечному в построении обучения с использованием навыков работы в Интернет-среде;



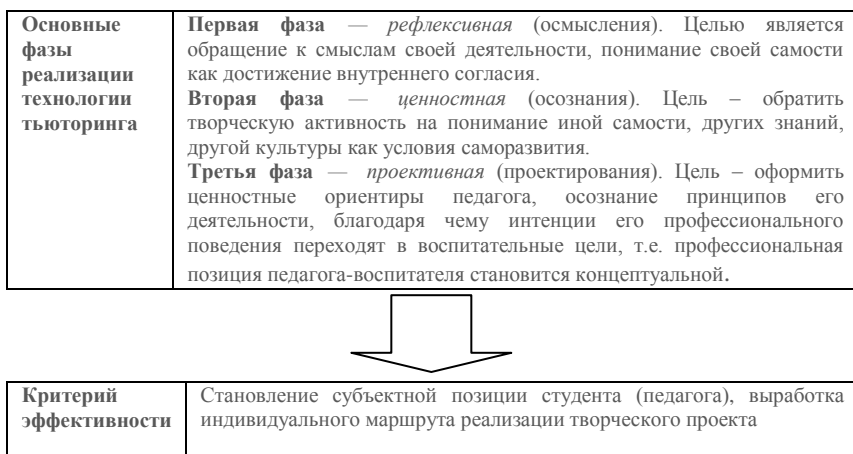


Рисунок 5. Модель тьюторинга творческой деятельности в условиях непрерывного образования

2) тьюторская практика открытого образования (социальный контекст), главной задачей при этом является адекватное сопряжение различных культур в индивидуальном пространстве институтов гражданского общества;

3) тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст), где основной целью становится сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов, специальной работы по формированию этого проекта, как образовательного, и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ.

Условия непрерывного образования (когда субъект тьюторинга – студент – одновременно и работающий педагог или субъект тьюторинга – педагог – слушатель курсов повышения квалификации) диктуют необходимость корректировки модели тьюторинга на уровне этапов (фаз) осуществления тьюторинговой деятельности (см. рисунок 5).

Отличие второй модели от первой выражается и в типах тьюторского сопровождения: в организации тьюторской практики дистанционного образования (информационный

контекст), тьюторской практики открытого образования (социальный контекст), тьюторской практики как сопровождения индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст).

Заключение

Образовательный процесс и творческая деятельность в нем будут соответствовать требованиям образования только тогда, когда они будут по-настоящему развивающими (Эльконин, Давыдов, Занков). Если образование не помогает человеку раскрыться, если оно не развивает его, возникает вопрос: образование ли это? Процессы развития могут «пройти мимо» развивающейся личности, не становясь событиями ее жизни (Кудрявцев). «Бессубъектное» развитие и «субъектное» образование вне самой системы образования – это парадокс, но факт истории и многочисленных биографий.

В результате апробации (1998-2012 гг.) различных технологических процедур поддержки и развития талантливых студентов (и старшеклассников) были выработаны и апробированы следующие индикаторы оценки качества профессионального мастерства преподавателя:

1. Личностный индикатор (степень самореализации личности студента).
2. Эмпатический индикатор (способность преподавателя ставить себя на место студента и смотреть на мир его глазами).
3. Рефлексивный индикатор (эмоциональное поле занятия, поле радости, удивления, восхищения и счастья).
4. Когнитивный индикатор (учет ценностных установок личности студента и преподавателя).
5. Интерактивный индикатор (единство сознаваемого и незознаваемого).
6. Ядерный индикатор (реализация коммуникативного ядра в общении и учебно-познавательной деятельности).
7. Интегративный индикатор (интегративность учебного содержания).
8. Природосообразный индикатор (учет индивидуального темпа в развитии личности).
9. Аттрактивный индикатор (привлекательность содержания и формы занятия).

10. Результативный индикатор (практическая направленность содержания занятия).

Использование таких индикаторов позволяет судить о педагогической деятельности преподавателя как искусстве. Распределение степени проявления того или иного индикатора по уровням позволяет оформлять конкретные диагностические карты на каждого преподавателя. Если расположить эти индикаторы на радиусах круга и соединить сплошной линией точки их проявления на занятии, получим рисунок, отражающий развивающее (творческое) поле каждого преподавателя в отдельности.

Достоверность конфигурации рисунка обеспечивается путем наложения и совмещения рисунков, полученных как минимум по 5-7-ми занятиям, проведенным в один-два или три дня. Карта выглядит как неровный круг, который пересекают радиусы-индикаторы.

Работа тьютера-эксперта (тьютера-консультанта, тьютера-методиста или психолога) и самого преподавателя над индикаторами педагогического мастерства позволяет повышать не только качество самого занятия, но и качество всей работы с одаренными студентами. Смысл взаимодействия эксперта-тьютора с преподавателем заключается в том, что преподаватель знает, зачем к нему приходит эксперт и тоже заполняет карту (карту про свое занятие), принимает участие в обсуждении этого занятия. Практика показывает, что почти всегда рисунок, сделанный экспертом, и рисунок, сделанный преподавателем, существенно различаются. Преподаватель, дающий занятие, часто не видит того, что видит эксперт. Лев Толстой в связи с этим говорил, что учителю кажется, будто лучший метод тот, который нравится ему самому. На самом деле, лучший метод не тот, который нравится учителю, а тот, который нравится ученику. Такой метод может увидеть эксперт-тьютор, прикрепленный к преподавателю.

Интерес к тьюторству, к тьютерским технологиям в вузах связан с необходимостью формирования у студентов универсальных способов деятельности, таких, например, как моделирование, прогнозирование, системный анализ, проектирование, исследование и т.д.

Впервые тьюторская система и технология возникли в Великобритании. Классическая тьюторская система создавалась и развивалась в Оксфорде и Кембридже: это типичный «Оксбриджский» феномен. Для британцев уже более 600 лет тьютор – это куратор и преподаватель в одном лице. В основе

тьюторской технологии средневековая традиция диспутов и споров: тьютор помогает развивать способности к логическому мышлению и пониманию той информации, которую студент получает во время лекций или работы в библиотеке или в сети Интернет.

Заемствованная за рубежом тьюторская технология в России обросла дидактическими атрибутами. Так специфичными требованиями к тьютору как личности стали широта взглядов, чувство ответственности, контактность, психологическая устойчивость; как специалисту – владение знаниями не только по своей дисциплине, но и по смежным; как воспитателю, который формирует духовный образ личности и гражданина; как к психологу – тьюторство предполагает использование отдельных техник и приемов из практической психологии.

К основным функциям тьютора стали относить: 1) функцию обеспечения усвоения знаний (педагогическая поддержка со стороны тьютора должна обеспечивать понимание учебного материала и овладение им, тьютор должен стимулировать выработку новых навыков и способов поведения); 2) организационную функцию, которая включает координацию взаимодействия обучаемого с образовательным учреждением, организацию взаимодействия обучаемых с тьютором и друг с другом, организацию взаимного обучения, управление последовательностью и временем обучения; 3) коммуникативную функцию, связанную с осуществлением общения обучающихся с тьютором и между собой; управление групповой динамикой, распределение групповых позиций и ролей; 4) мотивационную функцию, которая требует выявления индивидуальных мотивов и потребностей обучаемых; помощь в осознании личностных перспектив, связанных с обучением; 5) мониторинг и контроль, направленные на выявление индивидуальных затруднений студентов, помощь в преодолении этих затруднений; пошаговый мониторинг деятельности обучающихся; контроль и оценку знаний и умений по окончании обучения.

Мы же рассматриваем тьюторинг как важную форму развития творческой деятельности. В ходе апробации индикаторов, определяющих качество педагогического мастерства преподавателя уже не во фронтальном (на всю группу), а в индивидуальном (на одного студента) режиме обнаружили специфические закономерности и принципы формирования творческой деятельности студента.

Первая закономерность – тьюторинг развития творческой деятельности студента, как форма (технология) не группового, а индивидуального взаимодействия, должен проходить на фоне развивающих занятий преподавателя, качество которых определяется индикаторами профессионального мастерства (личностным, эмпатическим, рефлексивным, когнитивным, интерактивным, ядерным, интегративным, природосообразным, аттрактивным, результативным).

Вторая закономерность – эффективность творческой деятельности определяется способами структурирования содержания, методов, форм и технологий ее организации и осуществления – реализуется через принципы: формирования творческой деятельности на основе использования специальных видов учебных заданий; вариативности и интегративности, диалогизации.

Третья закономерность – процесс формирования творческой деятельности ведет к построению индивидуальной траектории развития студента – реализуется через принципы: рефлексивно развивающего взаимодействия субъектов совместной творческой деятельности; персонализации и самореализации в процессе творческой деятельности; направленности творческой деятельности на субъектное развитие и саморазвитие.

Четвертая закономерность – в процессе формирования творческой деятельности происходит постепенная передача руководящих полномочий (управленческих функций) от преподавателя к студенту – обуславливает принципы: соответствия внешнего управления творческой деятельностью внутреннему потенциалу субъекта, ее осуществляющих; единства и целостности организации и самоорганизации в процессе формирования творческой деятельности, развития творческого потенциала студента.

Пятая закономерность – эффективность формирования творческой деятельности зависит от степени согласованности и взаимосвязи внутреннего потенциала личности и внешних условий, в которых она происходит – реализуется через принципы: системной детерминации формирования творческой деятельности; непрерывности творческой деятельности в процессе ее формирования; комплементарности среды (как внешней, так и внутренней).

Таким образом, тьюторинг развития творческой деятельности студента должен существенно отличаться от тьюторинга обычной образовательной деятельности. При этом

тьютор здесь должен быть сам носителем творческой идеи, должен быть креативным человеком.

Режимы коммуникации тьютора и студента могут варьироваться. По отношению к студенту общение тьютора можно представить в разных формах контакта, доверия, принятия, безопасности, вовлеченности.

Выявление потребностей студентов можно строить на основе определения сильных и слабых сторон студента.

Мотивацию – на основе усиления уверенности в себе и самосознания, планирования (краткосрочного и долгосрочного).

Формулировку целей – на основе определения наиболее важных задач.

Выбор методов достижения целей – на основе индивидуального планов.

Взаимодействие со студентом строить – на основе поддержки в достижении целей, демонстрации доступных возможностей, поддержки в решении проблем.

Итоговое сотрудничество – на основе установления обратной связи и построения планов на будущее.

Взаимодействие «Тьютор-студент» предполагает реализацию следующих основных аспектов взаимодействия:

- информирование, агитация и зачисление на Творческую программу тьюторинга;
- создание и поддержание исследовательской и творческой мотивации студента;
- недирективность стиля общения со студентом;
- составление индивидуального учебного плана;
- посещение методологических семинаров университета;
- консультации со студентами университета старших курсов;
- изучение фрейм-пакетов.

Взаимодействие «Тьютор-преподаватель» должно предполагать такие основные аспекты:

- договоренность о посещении студентом университета какой-либо дисциплины на другом факультете;
- разрешение возникающих конфликтных ситуаций;
- получение информации о содержании и специфике отдельных курсов для формирования индивидуальных планов.

Взаимодействие «тьютор-деканат» может предполагать такие аспекты:

- обеспечение наличия информации о Программе творческого саморазвития студента на отделении;

- своевременная передача информации о студентах университета в деканат;
- утверждение индивидуальных учебных планов на Ученом совете факультета;
- представление интересов студента в администрации факультета;
- контроль хранения направлений о сданных экзаменах и зачетах;
- участие в заседании стипендиально-переводных деканатских комиссий;
- контроль за внесением в приложение к диплому прослушанных в рамках Программы тьюторинга дисциплин;
- урегулирование возникающих конфликтных ситуаций.

В ходе апробации различных моделей организации творческой деятельности в условиях взаимодействия преподавателя и студента была выработана технология тьюторинга активизации, развития творческой деятельности обучаемого.

Технология может включать следующие компоненты:

1. Морфологический (системное представление объекта, требует, чтобы исследователь – тьютор и его подопечный – мысленно видел объект в трех аспектах: как нечто целое, как часть более общей системы и как совокупность более мелких частей, чтобы затем увидеть как предметные, так и операционные компоненты сразу);
2. Эвристический (связанный с организацией спора, дискуссии);
3. Семантико-лингвистический (ориентированный на специальный подбор вопросов, требующих таких ответов, которые позволяют лучше уяснить проблему и условия ее решения);
4. Алгоритмический (строится на основе «веполя», т.е. минимальной модели исследуемой системы);
5. Экспертный (аналитический и оценочный);
6. Комплексный (строится на взаимосвязи разных методов поиска, решения);
7. Поисковый (методом случайного поиска, предполагающем инвариантные формы поиска);
8. Проблемный (на основе анализа противоречий);
9. Гипотетический (связанный с выдвижением гипотез);
10. Детерминированный (на основе решения задач, имеющих и не имеющих решение).

Компонентный состав технологии тьюторинга творческой деятельности в принципе тоже может быть представлен в виде карты. Эту карту (при желании) могут составлять и обсуждать два человека – тьютор и сам обучаемый, работающий над творческим проектом.

Комплексное и вариативное использование компонентов технологии обеспечивает достижение цели тьюторинга – формирование навыков самостоятельного творческого решения профессиональных и научных задач, обучение эффективным приемам разработки и реализации исследовательских проектов, формирование активной исследовательской позиции, навыков самообразования.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности Текст. / К.А. Абульханова-Славская. М: Наука, 1980 - С. 145-147.
2. Адлер, А. Понять природу человека Текст. / А.Адлер // Пер. с нем. Е.А. Цыпина. СПб.: Гуманитар. Агентство «Акад. проект», 2000. - С. 69-72.
3. Алтунин, А.В. Психологические особенности молодых людей, имеющих установку на повышенный уровень самореализации, в условиях интенсивной личностно значимой деятельности. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2012. – 22 с.
4. Амонашвили, Ш.А. Личность воспитывается личностью Текст. / Ш.А.Амонашвили // Учитель. 1999. -№2 - С.4-7.
5. Андреева, Е.А. Сравнительный анализ моделей тьюторства (на примере Англии, Германии, Объединенных Арабских Эмиратов и России). // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – М., 2012. – 23 с.
6. Афанасьева, Т.П. Тьюторство как технология индивидуального сопровождения учащегося в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения. Текст. / Т.П.Афанасьева // Профильная школа. -2007. -№2. С.5-15.
7. Бабаева, Н.М. Влияние индивидуально-психологических особенностей учащихся раннего юношеского возраста на их адаптацию к обучению в вузе Текст.: автореф. дис. .канд. пед. наук / Н.М. Бабаева СПб., 2001.
8. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения Текст. : метод, пособие / В.И.Байденко. М., 2006. - С. 34.
9. Байденко, В.И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы Текст. / В.И.Байденко, Н.А.Гришанова, В.Ф.Пугач // Высш. образование сегодня. 2005. - № 5. - С.6-8.
10. Барбарига, А.А. Британские университеты Текст. / А.А.Барбарига, Н.В.Фёдорова-М., 1979.-С. 12.
11. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога Текст.: автореф. дис.докт. пед. наук / В.П.Бедерханова1. Краснодар: КГУ, 2002.
12. Беков Х.А., Ширококов С.В., Кирьянов И.И. и др. Терминология в системе дополнительного профессионального образования: Словарь. – М.: ИПК госслужбы, 2001. – 107 с.
13. Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2012. – 24 с.

14. Белякова, Н.Ю. Исторический опыт тьюторства в Британской школе Текст. / Н.Ю.Белякова // Высшее образование сегодня. 2006. - № 8. - С.64-68.
15. Бендова, Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного образования Текст.: автореф. дис.канд. пед. наук /Л.В.Бендова- Москва, 2006.
16. Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2012. – 22 с.
17. Берлиус, А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса Текст. / А. Г. Берлиус // Педагогика. 2005. - № 10. -С.12-15.
18. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Текст. / В.П.Беспалько. М., 1995. - С. 78-79.
19. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе Текст. / М.Р. Битянова. 3-е изд. -М.: Генезис, 2000. - С 179-181.
20. Битянова, М.Р. Программа психолого-педагогического сопровождения младших школьников в условиях предметного обучения Текст. / Обруч -1996. №6. - С.22-23.
21. Блинова, Л.В. Становление и развитие психологии научного творчества в России в конце XIX – начале XX вв. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – «Общая психология, психология личности, история психологии». - Ярославль, 2009. – 22 с.
22. Богданова, Е.Л. Я и Другой: диалог или конфронтация? Текст. / Е.Л.Богданова // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность коммуникация - толерантность / Е. Л. Богданова; под ред. В. И. Кабрина. -Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2002. - С. 192-202.
23. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности Текст. / Л.И.Божович. Воронеж, 1995. - С. 31-33.
24. Болотов, В.А. Система оценки качества российского образования Текст. / В.А.Болотов, Н.Ф. Ефремова // Педагогика. 2006. - № 1. - С.8-11.
25. Большой толковый словарь русского языка Текст. / Сост. и гл. ред. С.А.Кузнецов. СПб.: Норинт, - 1998. - С. 1357.
26. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования Текст. / Е.В.Бондаревская. Ростов-на-Дону: Изд-во РПУ, 2000.-С.35.
27. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности Текст.: [Монография] / Н.М.Борытко; науч. ред. Н.К.Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001.-С. 150-156.
28. Брокгауз, Ф.А. Энциклопедический словарь. Современная версия Текст. / Ф.А.Брокгауз, И.А.Ефрон. М.: Эксмо-Пресс, 2005. - С.517.
29. Буданова, Г.П. Тьютору о тьюторстве Текст. / Г.П.Буданова // Завуч. -2007, -№4. С.30-56.

30. Вазина, К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека Текст. / К.Я.Вазина М.: изд-во Моск.гос.ун-та печати, 2002. - С.36.
31. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения Текст. / А.А.Вербицкий // Материалы к 4-му заседанию методолог, семинара, 16 нояб. 2004 г. М. : Изд-во исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2004. - С. 120-132.
32. Вербицкий, А.А. Открытое дистанционное образование: словарь терминов Текст. // сост. А.А.Вербицкий, А.Г.Теслинов, А.Г.Чернявская, С.А.Щенников Жуковский: МИМ ЛИНК. - 2005. - С. 74.
33. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография Текст. / А. А. Вербицкий, Н. Л. Бакшаева. М.: Изд-во исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2000. - С. 198-199.
34. Вершинин, С.И. Педагогические основы формирования- у школьников готовности к принятию решения о профессиональном выборе Текст.: автореф. дис. д-ра пед. наук / С.И.Вершинин Москва, 1997. - 43с.
35. Володарская, Е.А. Социально-психологическая концепция имиджа науки в обществе. // Автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.05 – Социальная психология (психологические науки). – М., 2009. – 45 с.
36. Воробьева, Е.В. Интеллект и мотивация достижения: психофизиологические и психогенетические предикторы: 19.00.02 – «Психофизиология» (психологические науки). // Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. - Ростов-на-Дону, 2007. – 42 с.
37. Вульфсон, Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI века / Б.Л.Вульфсон // Педагогика. 2002. - № Ю. - С. 55-57.
38. Выготский, Л.С. Психология Текст. / Л.С.Выгодский М., 2000. - С. 17.
39. Габдулхаков, В.Ф., Исламшин, Р.А., Сибгатуллина И.Ф. Педагогика - взрослым. // Монография. - Казань, 1999. - 154 с.
40. Габдулхаков, В.Ф. Слагаемые профессиональной компетентности. / Д.З. Ахметова, Л.И. Гурье, В.Ф. Габдулхаков. – Казань: Таглитмат, 2001. – 110 с.
41. Габдулхаков, В.Ф. Педагогика: теория и история обучения, технологии организации учебно-воспитательного процесса в школе. // Курс лекций. Пособие для слушателей ИПК. – Казань, в надзаголовке: МО РТ, ИПКРО РТ, 2004. – 218 с. (в соавторстве с Р.Х. Гильмеевой).
42. Габдулхаков, В.Ф. Современная теория организации учебного процесса в школе. // Курс лекций. – Казань: Мин-во образ. РТ, Татарский гос. гуманитарный институт, изд-во «Gumanitayga», 2004. – 176 с.

43. Габдулхаков, В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: Учеб. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», в надзаг.: Российская академия образования, 2005. – 288 с.
44. Габдулхаков, В.Ф. Дидактика непрерывного педагогического образования как системная технология. // Монография (авторский коллектив). / Под ред. И.Г. Хадиуллина. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 424 с.
45. Габдулхаков, В.Ф. Управленческие аспекты образования: личностно ориентированный подход, инновации и профессиональная компетентность учителя. / Пособие для слушателей ИРО. / Под ред. И.Г. Хадиуллина. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2006. – 258 с. (в соавторстве с И.Г. Хадиуллиным, Р.Х. Гильмеевой).
46. Габдулхаков, В.Ф. Педагогика: теория и история обучения, технологии организации учебно-воспитательного процесса в школе: Курс лекций. / Под ред. И.Г. Хадиуллина. // Пособие для слушателей ИРО. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2006. – 280 с.
47. Габдулхаков, В.Ф. Теория и практика индикативного управления инновационным развитием образования в Республике Татарстан. //Монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 336 с.
48. Габдулхаков, В.Ф. Методика индикативной оценки качества образования в школе. // Пособие для работников образования. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 328 с.
49. Габдулхаков, В.Ф. Формирование успешной личности будущего специалиста в профессиональной школе. // Монограф. пособие. – Казань, в надзаг.: МО и Н РФ, Казанский гос. технический университет им. А.Н.Туполева, ИРО РТ, 2006. – 237 с.
50. Габдулхаков, В.Ф. Синергетическая модель формирования успешной личности будущего специалиста в профессиональной школе. / Монографическое пособие. – Казань: РИЦ «Школа», 2007. – 442 с.
51. Габдулхаков, В.Ф. Экспертная оценка эффективности профильного образования в системе «Профильная школа – НПО – вуз»: пособие для экспертов профильного образования. – Казань: РИЦ «Школа», 2007. – 216 с.
52. Габдулхаков В.Ф. Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография / В. Ф. Габдулхаков. – Казань, 2013. – 258 с.
53. Гаврилова, Е.Л. Модель педагогического взаимодействия в системе открытого дистанционного профессионального образования взрослых: Автореф. дис. ... канд. пед. н. – М., 2003. – 24 с.

54. Гагарин, В.И. Конструирование профильного обучения в современной школе Текст. / В.И.Гагарин, С.Н.Канунников, Г.В.Никишина, А.М.Соломатин Омск: ОмГУ, 2003. - С. 65-67.
55. Газман, О.С. Содержание деятельности и опыт работы освобождённого классного руководителя Текст. М.: 1992. - С. 23-25.
56. Галаган, А. И. Реформирование инженерного образования в Европе в соответствии с требованиями Болонской декларации / А.И. Галаган, О.Д.Прянишникова // Соц.-гуманитар. знания. — 2005. — № 6. — С. 12-15.
57. Галицких, Е.О. От сердца к сердцу: мастерские ценностных ориентации для педагогов и школьников Текст. / Е. О. Галицких. — СПб.: Паритет, 2003. С. 122. - (Серия: Педагогическая мастерская).
58. Галкина, Н.М. Развитие коммуникативной компетентности специалиста в открытой системе дополнительного (последипломного) профессионального образования. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Ростов-на-Дону, 2010. – 22 с.
59. Генисаретский, О.И. Гуманитарные стратегии и практики Текст. / О.И.Генисаретский // Поколенческий дискурс в практиках самоопределения. -Томск, 2002.-С. 12-26.
60. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века Текст.: учебное пособие для самообразования / Б.С.Гершунский; 2-е изд., перераб. и доп. -М.: Педагогическое общество России, 2002. С. 59-62.
61. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию Текст. / С.И.Гессен. М., 1995. - С. 54-56.
62. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р.Гинзбург // Вопросы психологии. 1988. - №2. - С. 19-26.
63. Глазунов, А.Т. Как сделать приоритетной модернизацию профобразования Текст. / А.Т.Глазунов // Мир образования образование в мире. - 2003. - № 4. - С.45-47.
64. Глушков, В.Ф. Теоретические основы довузовской подготовки учащихся в системе «Технический вуз школа» Текст. : автореф. дис. д-ра пед.наук / В.Ф.Глушков СПб.: РТП РГПУ, 1997.
65. Голуб, Г.Б., Чудакова, О.В. Портфолио в системе педагогической диагностики Текст. / Г.Б.Голуб, О.В.Чудакова // Школьные технологии. -2005. С.181-182.
66. Грачева, И.И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2006. – 24 с.

67. Громыко, Н.В. Мюнхенская школа трансцендентальной философии: методологические аспекты / Н.В.Громыко // Кентавр: альманах. М, 1995. -№1. - С. 12-14.
68. Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика подготовки учителя: Монография. / М.И. Губанова. Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2002. -С. 152-154.
69. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология Текст. / В.В.Гузеев. М.: Нар. образование, 2001. - С.198-200.
70. Давыдов, В.В. Теория развивающего обученияТекст. /В.В.Давыдов. -М.: ИНТОР, 1996. С. 56-57.
71. Даль, В. И. Словарь русского языка Текст. /В.И.Даль. Русский язык. 1980.-С.272.
72. Деражне, Ю.Л. Тьютор в открытом обучении Текст.: учебно-методическое пособие /Ю.Л.Деранже М.: Изд-во Департамента федеральной государственной службы занятости населения Московской области, 1998.-С.58.
73. Дерендяева, Т.М. Технология довузовской подготовки как средство развития готовности абитуриентов к учебной деятельности в вузе Текст.: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.М.Дерендяева Калининград, 2000.
74. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психология высшей школы. Мн. Тесей, 2003. – 178 с.
75. Ермаков, Д.С. Элективные курсы: требования к разработке и оценка результатов обучения Текст. / Д.С.Ермаков. Т.И.Рыбкина //Профильная школа. 2004. - №3 (май-июнь) - С. 19.
76. Ермоленко, В. Моделирование инновационной деятельности педагогов по совершенствованию содержания образования Текст. / В.Ермоленко // Учитель 2006. - №5. - С.54.
77. Ефимова, Т.Е. Формирование готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению Текст.: автореф. дис. .канд.пед. наук / Т.Е.Ефимова Челябинск, 2003.
78. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация Текст. : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ В.И.Загвязинский. М.: Академия, 2001. - С.101.
79. Зимняя, И. А. Педагогическая психология Текст. / И.А.Зимняя. М., 2000.-С. 59.
80. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика Текст. / В.П.Зинченко — Самара, 1998.-С.98.
81. Зинченко, Г.П. Непрерывное образование веление времени Текст. / Г.П.Зинченко. - М.: Знание, 1988. - С.50.
82. Змеев, С.И. Основы андрагогики Текст. / : учебное пособие для вузов / С.И.Змеев. М.: Флинта: Наука, 1999. - С. 122.
83. Иванова, И.Н. Педагогическое руководство профессиональным самоопределением учащихся сельскохозяйственных классов

- Текст.: автореф. дис. .канд. пед. наук / И.Н.Иванова Екатеринбург, 1998.
84. Игнатович, Ю.В. История английских университетов Текст. / Ю.В.Игнатович. - СПб, 1861. - С. 12.
 85. Идея и технологии педагогической поддержки в образовании США и Великобритании, Голландии Текст. /-М.: 1996. С. 57-72.
 86. Ильин, Г.И. Личностно-ориентированная педагогическая технология (анализ понятия и практика применения) Текст. : науч. докл. / Г.И.Ильин. -М.: Изд-во исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1999. - С.12.
 87. Индивидуализация в начальной школе: подходы и технологии Текст. -Томск. Дельтаплан, 2001. С.78.
 88. Иностранные университеты Текст. / Вып.1. Университеты Англии. - М., 1899. - С.12.
 89. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. Текст. / Т.Е.Исаева // Педагогика. 2006. - № 9. - С. 45.
 90. Капелевич, М.С. Концептуальные основы довузовской подготовки Текст.: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.С.Капелевич Калининград, 2001. – 22 с.
 91. Кларин, М.В. Инновации в обучении Текст. / М.В.Кларин. М., Наука, 1997. - С.12-45.
 92. Климов, Е.А. Введение в психологию труда Текст. : учеб. для студентов вузов / Е.А.Климов. М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1998. - С.203.
 93. Климов, Е.А. Как выбирать профессию Текст. / Е.А.Климов. М.: Просвещение, 1990.-С. 123.
 94. Ковалева, Т.М. Идея тьюторства как идея работы с индивидуальной образовательной траекторией Текст. / Т.М.Ковалёва. Томск, 1997. - С.89.
 95. Ковалева, Т.М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: материалы всерос. науч.-метод. сем. «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика». - М.: АПК и ППРО, 2009. – С. 188-190.
 96. Ковалева, Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы Текст. /Т.М.Ковалёва. -М.: 1998. С. 87.
 97. Ковалева, Т.М. Концепция школы «Эврика-развитие» как школы индивидуально-ориентированного образования» Текст. / Т.М.Ковалёва, Л.М.Долгова // Управление школой индивидуального образования. Томск, 2002.-С. 15-19.
 98. Коджаспирова, Г.М.Педагогический словарь для студентов высш. и сред. Пед. Учеб. Заведений Текст. / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. М. Издательский центр "Академия". 2001. - С.54.

99. Козырева, Е.А. Программа психолого-педагогического сопровождения школьников, их учителей и родителей Текст. / Е.А.Козырева. М.: Магистр, 1997.-С.98.
100. Комраков, Е.С. Тьютор в роли проектировщика. В кн. Техники деятельности тьютора: Учебно-методическое пособие Текст. / Науч. ред. С.А.Щенников, А.Г.Теслинов, А.Г.Чернявская. - Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002 («Основы деятельности тьютора». Книга 5) - С.95.
101. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание Текст. / И.С.Кон. -М.: Политиздат, 1984. - С.121-145.
102. Кон, И.С. Психология юношеского возраста Текст. / И.С.Кон М.: Просвещение, 1979. - С. 140-231.
103. Коннор, Дж. О. Введение в НЛП Текст. / Дж.О.Конор. - М., 1997. - С.121-135.
104. Коннычева, Г.Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению лицеистов Текст.: автореф. дис. канд. пед. наук/ Г.Г.Коннычева — Саратов, 2001.
105. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года: утв. Распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756. Текст. // Директор школы. 2002. -№ 1.
106. Концепция непрерывного образования Текст. / Народное образование. -1989. №10. — С.8-23.
107. Кравцов, С.С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации. Текст: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.С.Кравцов. – М., 2007. – 23 с.
108. Кравченко, О.П. Организационно-педагогические условия допрофессиональной подготовки учащихся. Текст. /О.П.Кравченко. -Брянск, 1998. - С. 56-78.
109. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению. Текст. / Методическое пособие //научные редакторы: Чистякова С.Н. Журкина А.Я. -М.: Филология ИОСО РАО, 1997. - С.10-78.
110. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. Текст. М.: Изд-во Эксмо, 2007. - С. 801-854.
111. Кузьмин, М.Ю. Кризис идентичности у студентов и его связь с жизнестойкостью. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. - Санкт-Петербург, 2012. – 23 с.
112. Кулакова, Т.Г. Разработка технологии психолого-педагогического сопровождения ученика в воспитательном процессе как необходимое условие его личностного развития Текст. / Т.Г.Кулакова. — Барнаул.: Изд-во БГТГУ, 2003. Ч. 2. - С. 209-212.
113. Лакшеева, В.Д. Мотивационное программно-целевое обеспечение процесса самоопределения старшеклассников в системе «школа-вуз» Текст.: дисс. ... к-та пед.наук / В.Д.Лакшеева. М.: 1999. – 214 с.

114. Ларионова, М.В. Формирование общеевропейского образовательного пространства: задачи для российской высшей школы / М.В. Ларионова // Вопр. образования. 2004. - № 4. - С. 19-23.
115. Ле Гофф, Ж. Интеллектуалы в средние века Текст. / Ж.Ле Гофф. - Долгопрудный. 1997. С.24-27.
116. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада Текст. / Ж.Ле Гофф. Пер. с фр. / Общ. ред. Ю. Л. Бессмертного. М.: Издательская группа Прогресс. Прогресс-Академия, 1992. - С.201-265.
117. Лотман, Ю.М. Университет, учитель, НТР Текст. / Ю.М.Лотман // Alma mater. Вестник высшей школы. 2004. - С. 145-156.
118. Лопаткина, И.В. Психологические основания и технология включения художественного творчества в процесс профессионального становления студентов. // Автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – М., 2009. – 43 с.
119. Максимов, В.В. Институт тьюторства как образовательная стратегия: в сб. Россия в контексте современных образовательных моделей Текст. /В.В.Максимов. Жуковский; МИМ ЛИНК, 2000. - С.45-54.
120. Мамардашвили, М.К. Современная европейская философия (XX век) Текст. / М.К.Мамардашвили // Логос: философско-литературный журнал. — 1991. -№ 2. С. 36-45.
121. Мануйлов, В. Открытое образование: перспективы, рациональность, проблемы. Текст. / В.Мануйлов, В.Галкин, И.Фёдоров. // Высшее образование в России. №1. - 2004. - С. 54-57.
122. Маркова, О.П. Психология профессионализма Текст. / А.К.Маркова. - М., 1996. - С. 63-70.
123. Маркина, Н.А. Рефлексивные механизмы креативности личности. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2012. – 23 с.
124. Маслоу, А. Самоактуализация. В книге «Психология личности» Текст. /А.Маслоу: под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и А.А. Пузыря. М.: МГУ, 1982.-С. 108-118.
125. Махов, А.П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Н. Новгород, 2013. – 22 с.
126. Машарова, Т. В. Моделирование учебных ситуаций в личностной ориентированной образовательной среде Текст. / Т. В. Машарова. — Екатеринбург, 2002. С.47.
127. Мезенцева, Н.В. Развитие педагогического целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – Брянск, 2012. – 25 с.
128. Меркурьева, О.Е. Педагогические условия подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению в

- процессе изучения курса «Культура профессионального выбора» Текст: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Меркурьева О.Е. Екатеринбург, 2000. – 22 с.
129. Минюрова, С.А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук: 19.00.13 – психология развития, акмеология. – М., 2009. – 23 с.
 130. Михайлова, Н.Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребенка. Текст. / Н.Н.Михайлова // Народное Образование. -1998. № 6. - С. 96-98.
 131. Муравьева, Г.Е. Проектирование образовательного процесса в школе Текст.: автореф. дисс. д-ра пед. наук /Г.Е.Муравьева. Ярославль, 2003. – 41 с.
 132. Муха, Н.В. Тьюторство как условие реализации нового типа образования: проблема современного знания Текст. / Н.В.Муха, Е.А.Суханова // В сб. Открытое образование и региональное развитие: проблема современного знания. - Томск, 2000. С. 68-73.
 133. Мюллер, В.К. Англо-русский словарь Текст. / В.К. Мюллер. 23 изд., стереотип. - М.: Рус. яз., 1991. - С.752-1063.
 134. Наумова, Е.Г. Творчество и творческая личность в репрезентативной культуре современного общества. // Автореф. дисс. ... кандидата философских наук: 24.00.01 – теория и история культуры. - Ростов - на – Дону, 2012. – 24 с.
 135. Национальная доктрина образования РФ Текст. // Директор школы. 2001. № 1. - С. 98-105.
 136. Нелунова, Е.Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде. // Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Якутск, 2010. – 45 с.
 137. Новгородская, В.А. Личностный ресурс студентов вуза как детерминанта эффективного профессионального самоопределения. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Сочи, 2012. – 24 с.
 138. Новейший философский словарь Текст. 3-е изд., исправл. - Минск : Кн. Дом, 2003.- С. 985-987.
 139. Новикова, Т.Г. Портфолио как форма оценивания индивидуальных ' достижений учащихся Текст. / Т.Г.Новикова, А.С.Прутенков, М.А.Пинская // Журнал «Профильная школа». 2004. - № 2. - С.21.
 140. Об образовании: закон РФ от 10.07.1992 г. № 3266-1 в ред. ФЗ от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ Текст. // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 3. С. 150-158.
 141. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка Текст. / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. М., 2001. - С. 502-503.
 142. Ордина, И.П. Формирование позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников. // Автореферат дисс. ... кандидата

- психологических наук: 19.00.07 – Педагогическая психология. – Екатеринбург, 2012. – 24 с.
143. Орлова, К.Е. Психологические условия построения студентами профессиональной перспективы на этапе вузовской подготовки. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 – педагогическая психология. - Нижний Новгород, 2012. – 23 с.
 144. Осмина, Е.В. Психология субъектополагающего взаимодействия. // Автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Казань, 2012. – 42 с.
 145. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс/ С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Изд. дом «Обучение-сервис», 2004. – 608 с.
 146. Открытое образование. Термины и определения. Электронный ресурс. / Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики. — Режим доступа: http://www.info.mesi.ru/program/glossai*yOO.html. Загл. с экрана.
 147. Павлова, Т.П. Профориентация старшеклассников: диагностика и развитие профессиональной зрелости Текст. / Т.П.Павлова — М., 2006, — С. 3-10.
 148. Педагогика Текст.: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И.Пидкасистого. М.: Пед. о-во России, 1998.- С. 403-417.
 149. Педагогический энциклопедический словарь Текст. / Гл.ред. Б.М.Бим-Бад; ред. кол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. - С.412.
 150. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов Текст. / П.И. Пидкасистый. 2-е изд., доп. и перераб. - М. : Пед. о-во России, 2005. - С. 12-18.
 151. Пидкасистый, П.И. Опрос как средство обучения Текст. / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. -М.: Пед. о-во России, 1999. С.101-109.
 152. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы Текст. / П.И.Пидкасистый, Л.М.Фридман, М.Г.Гарунов. М. : Пед. о-во России, 1999. - С.213-245.
 153. Подласый, И.П. Педагогика Текст. / И.П.Подласый. М.: Владос, 2001. - С. 213-234.
 154. Постановление Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р «Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».
 155. Предпрофильная подготовка: начало эксперимента Текст.: Хрестоматия. М.: Альянс Пресс, 2004. - С. 4-7.
 156. Приказ Министерства образования РФ от 09.03.2004 г. № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных

- учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования».
157. Приказ Министерства образования РФ от 18.07.2003 г. № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования».
 158. Проскуровская, И.Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) Текст. / Проскуровская И. Д. // Вестник Томского гос.ун-та. 2009. - №2 (6). - С.73-81.
 159. Профессиональное самоопределение молодежи: Концепция (сообщение) / В.А. Поляков, С.Н. Чистякова (руков.), С.А. Волошин, А.В. Губин, В.В. Журавлев, А. Я. Журкина, Н.С. Пряжников // Педагогика. 1993. - №5. С.33-37.
 160. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение Текст. Н.С.Пряжников // Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-социал. ин-т.-М.; Воронеж, 1996. - С. 145-150.
 161. Психологический словарь Текст. / под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика - Пресс, 1996.1. С. 211-212.
 162. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация Текст.: пер. с англ. / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002.- С.198-200.
 163. Райгородский, Д.Я. Теория личности в западно-европейской и американской психологии Текст. / Д.Я.Райгородский // Хрестоматия по психологии личности. Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1996. - С. 301-305.
 164. Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся» (приложение к письму Департамента общего и дошкольного образования Министерства образования РФ от 20.04.2004 г. № 14-51-102/13).
 165. Ретивых, М.В. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению Текст.: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / М.В.Ретивых- Чебоксары, 1998. — 39 с.
 166. Роджерс, К. О групповой психотерапии Текст. / К.Роджерс М: Гиль-Эстель, 1993.- С.251-259.
 167. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы Текст. / Е.С.Романова. 2-е изд. - СПб., 2003.- С. 3-9.
 168. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Текст. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993-1999.
 169. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии Текст. / С.Л.Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. С. 300-308.
 170. Рубцова, С.Ю. Формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению с учетом региональных особенностей Текст.: автореф. дис. .канд. пед. наук / С.Ю.Рубцова Москва, 2003. — 123 с.

171. Рыбалкина, Н.В. Педагогика самоопределения. Основания для проектирования Текст. / Н.В.Рыбалкина // Сб. науч. труд. По материалам II научно-практической конференции. Томск, 1997. - С. 23-25.
172. Рябцева, И.В. Формирование готовности младших подростков к профессиональному самоопределению в условиях развивающего обучения Текст.: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И.В. Рябцева. Кемерово, 2003. – 20 с.
173. Рязузова, Е.В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой»: социально-психологический анализ. // Автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.05 — социальная психология. – Саратов, 2012. – 45 с.
174. Садовничий, В. А. Роль кафедр гуманитарных и социально-экономических дисциплин в процессе модернизации высшей школы Текст. / В. А. Садовничий // Соц.- гуманитар, знания. 2004. — № 1. – С. 34-38.
175. Самаркина, Н.М. Педагогические условия довузовской подготовки учащихся Текст.: дисс. ... к-та пед. наук / Н.М.Самаркина. - М.: 1999. – 20 с.
176. Семаго, М. Сопровождение-это. Текст. / М. Семаго // Школьный психолог. 2003. - № 3-5. - С. 20-21.
177. Сер, Л.М. Развитие механизмов профессионального самоопределения вузовской молодежи в России Текст.: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.М.Сер. М., 2007. – 20 с.
178. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование Текст. / В.В.Сериков // Педагогика 1994. - №5. - С.54-60.
179. Симонова, Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации школьников Текст. / Г.И. Симонова // Педагогика. 2006. - № 9. - С. 34-40.
180. Современный педагогический словарь по педагогике Текст. / сост. Е.С.Рапацевич. Мн.: «Современное слово», 2001. С.602.
181. Соина, И.А. Динамика ценностных ориентаций личности в ее изменяющемся социально-психологическом пространстве. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.05 - Социальная психология (психологические науки). – М., 2011. – 24 с.
182. Степанов, В.В. Психологическое сопровождение мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности. // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.03 – психология труда, инженерная психология, эргономика – Тверь, 2012. = 23 с.
183. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология Текст. / Л.Д.Столяренко - Ростов н/Д., 2000.- С. 213-215.
184. Строкова, Т.А Педагогическая помощь и поддержка в современной образовательной практике Текст. / Т.А.Строкова // Педагогика. - 2002. -№ 4. - С. 20-27.

185. Сурнина, Т.Ю. Развитие тьюторских компетенций как способ совершенствования деятельности современного преподавателя Текст. / Т.Ю. Сурнина // «Сиб. педагог» 2008. № 3. - С. 169-179.
186. Тахтамышева, Г.Ч. Выбор профиля обучения на этапе предпрофильной подготовки Текст. / Г.Ч.Тахтамышева //Профильная школа. 2004. - №3 (май-июнь). - С.46-48.
187. Тирская, Е.А. Проектирование учебной деятельности старшеклассников в условиях личностно-ориентированного обучения Текст.: дисс. ... канд. пед. наук / Тирская Е.А. Омск, 1999. – 127 с.
188. Толковый словарь русского языка под ред. Ожегова Текст. М.: Русский язык. 1984, т. 4. - С. 165-170.
189. Трофимов, М.В. Проблемно-проектная организация индивидуальных образовательных маршрутов студентов. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Калининград, 2012. – 23 с.
190. Тубельский, А.Н. Новая модель образования старшеклассника Текст. /А.Н.Тубельский М.: Сентябрь. 2001.-С.54.
191. Тьюторская система (Педагогическая стратегия). Электронный ресурс. / Высш. антрополог.шк. Режим доступа: <http://www.ant.md/index.html>. - Загл. с экрана.
192. Тьюторство как новая профессия в образовании Текст. / сборник методических материалов // Отв. ред Н.В.Муха, А.Г.Рязанова. - Томск: «Дельтаплан», 2001. С. 185-200.
193. Тьюторство: концепции, технологии, опыт: юбилейный сб., посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2005. Томск: Тип. «М-Принт», 2005. С. 132-135.
194. Тьюторы / преподаватель, консультант, менеджер, сертификация. Электронный ресурс. / Центр дистанционного образования УрГЭУ. Режим доступа : <http://cde.usue.ru/tutors/>. - Загл. с экрана.
195. Тьюторы Электронный ресурс. // Ин-т менеджмента LINK. Режим доступа: <http://www./cde.ou-link.ru/de/tutor.htm>. Загл. с экрана.
196. Университетское образование в Великобритании Текст. М., 1976. С.12-14.
197. Управление качеством образования Текст: сб. метод. материалов / сост. О. Е. Лебедев. М.: Росспэн, 2002. - С. 100-102.
198. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. Текст. / АПН СССР. М.: Педагогика, 1998. - С. 50-61.
199. Ушмаева, К.А. Россия и формирование единого европейского пространства высшего образования Текст. / К. А. Ушмаева // Философия образования. 2006. -№3. - С. 14-15.
200. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 г. Текст. / Учитель, 2006. № 3. - С. 2-9.
201. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 года.- №125-ФЗ. Текст. // Рос.газ. 1996. 29 авг.

202. Федорова, М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе. // Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Орел, 2011. - 45 с.
203. Филиппов, Д.Е. Социально-педагогические условия функционирования системы управления довузовского образования Текст.: автореф. дисс. ... канд.пед.наук / Д.Е.Филиппов. Челябинск, 1999. – 20 с.
204. Франкл, В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. Текст. / В.Франкл. -М.: Прогресс, 1990. - С. 146-147.
205. Хлевная, Е.А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности (на примере руководителей). // Автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии. – М., 2012. – 23 с.
206. Ходосевич, М.В. Тьюторская система обучения. Опыт реализации в мировой практике Текст. / М.В.Ходосевич. Новосибирск, 1997-С.75-77.
207. Хорни, К. Наши внутренние конфликты; Невроз и развитие личности. Собрание сочинений, т. 3 Текст. / пер. с англ. А.Боковикова, В.Старовойтова. М.: Смысл, -1997. С. 501-503.
208. Худик, В.А. Психологическое изучение профессиональной направленности личности в подростковом и юношеском возрасте Текст. / В.А.Худик. Киев, 1992. - С.145-147.
209. Хуторской, А.В. Личностно ориентированная направленность модернизации образования в российской школе. Текст. А.В.Хуторской // Ученик в обновляющейся школе. М.: ИОСО РАО. - 2002. - С. 12-30.
210. Челнокова, Е.А. Особенности организации тьюторской деятельности в условиях профильного обучения Текст.: методические рекомендации / Е.А.Челнокова. ВГИПУ, Нижний Новгород, 2009 - 48с.
211. Челнокова, Е.А. Реализация принципов непрерывного образования в системе школа-вуз Текст. / Е.А.Челнокова // Вестник Волжского государственного инженерно-педагогического университета: Научно-методический журнал. Н.Новгород: ВГИПУ, 2009 - № 6. - С. 65-68.
212. Челнокова, Е.А. Сущность и содержание тьюторской деятельности в условиях профильного обучения Текст. / Е.А.Челнокова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова: Научно-методическое издание. Кострома, 2009 - № 4. - С. 16-18.
213. Челнокова, Е.А. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности школьников в профильной школе Текст. / Е.А.Челнокова // Журнал «Исследовательская деятельность школьников», 2009 - № 3. – С. 23-28.

214. Чистякова, С.Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников Текст. Книга для учителя и социального педагога / С.Н.Чистякова, П.С.Лернер, Н.Ф.Родичев, Е.В.Титов- М.: Новая школа, 2004. С. 9-12.
215. Чистякова, С.Н. Формы и методы практико-ориентированной педагогической поддержки социально-профессиональной адаптации молодежи в условиях рынка труда: Кн. Для учителя и профконсультанта Текст. / С.Н.Чистякова. Кемерово: Изд-во ОблИУУ, 2001. - С. 134-140.
216. Чурекова, Т.М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений Текст. / Т.М. Чурекова. -Кемерово: Кузбассвуиздат, 2001. С. 149-153.
217. Шелехова, Л.В. Персоналогическая стратегия математического образования будущего учителя. // Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. - Нижний Новгород, 2012. - 46 с.
218. Школа персонального образования Текст. / под ред. Ю.В.Крупнова. - М.: Пайдейя, 2003. С. 132-135.
219. Шленов, Ю. Непрерывное образование в России Текст. / Ю.Шленов, И.Мосичева, В Шестак // Высшее образование в России. 2005.- № 3 - С.58-59.
220. Шубкин, В.Н. Социологические опыты Текст. / В.Н.Шубкин. М.: Мысль, 1970. - С. 112-120.
221. Щедровицкий, П.Г. Об исследовательской программе тьюторства Текст. / П.Г.Щедровицкий // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2002. Томск, 2005.- С.89-92.
222. Щедровицкий, Г.П. Педагогика и логика Текст. / Г.П.Щедровицкий - М.: Касталь, 1993. С.89-93.
223. Щедровицкий, П. Г. Педагогика свободы Электронный ресурс. / П. Г. Щедровицкий // Кентавр. 1993. - № 1. - С. 18-24. - Режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/publications/> - Загл. с экрана.
224. Щенников, С.А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования Текст. / С.А.Щенников, А.Г.Теслинов, А.Г.Чернявская. - М.: Дрофа, 2005. С. 489-493.
225. Щенников, С.А. Современные тенденции социально-экономического развития, определяющие облик ОДО взрослых Текст. / С.А.Щенников. // Alma mater. 2002. - № 7. - С. 21-28.
226. Эльконин, Б.Д. Проба как конструкт образовательной системы Текст. / Б.Д.Эльконин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-ой научно-практ. конф., Красноярский гос. Ун-т-Красноярск, 2003. - С.5-22.
227. Эльконин, Д.Б. Избранные педагогические труды Текст. / Б.Д.Эльконин. -М.: Педагогика, 1989. - С.495-500.
228. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 тт. Том 2 Текст. — М.: Народное образование. 2006. С. 32-35.

229. Энциклопедия профессионального образования: в 3 тт. Текст. / под ред. С.Я.Батышева. М.: АПО, 1999. - С. 128-130.
230. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. Текст. / Э.Эриксон / общ. ред. и предисл. А.В.Толстых. М: Изд. Группа «Прогресс», 1996. - С. 203-205.
231. Эрштейн, Л.Б. Формирование компьютерной компетентности на основе тьюторинга в процессе обучения студентов по направлению «Менеджмент». // Автореферат дисс. ... ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (менеджмент организации, уровень профессионального образования). - Санкт – Петербург, 2009. – 22 с.
232. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе Текст. / И.С.Якиманская. // М.: Сентябрь. 2000. - С.156-157.
233. Brooks, Dana, and Althouse, Ronald, eds. 1993. Racism in College Athletics. Morgantown, WV: Fitness Information Technology. Byers, Walter. 1995.
234. Educational Technology Centre, Open Learning Institute of Hong Kong (1991)
235. Moore, M. G., and G. Kearsley. 1996. Distance Education: A Systems View. Wadsworth Publishers, pp. 146-51.
236. Information and Communication Technologies in Distance Education Specialized Training Course, © UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2002 All Rights Reserved ISBN, pp. 66-69
237. Internal evaluation report on the *OLI Tutor Orientation and Training* course. Hong Kong: Open Learning Institute of Hong Kong. Open Learning Institute of Hong Kong (1992)
238. *Institutional submission*. Hong Kong: Open Learning Institute of Hong Kong. Thorpe M. (1986)
239. 'The human dimension in Open University study', *Open Learning*, June 1986, 14-20.
240. Thorpe M. (1988) *Evaluating open and distance learning*. UK: Longman Group Tong, J. (1992)
241. Managing tutors in distance education. Background papers for the ICDE Pre-conference workshop on 'Personal interaction in distance education', held in Hong Kong on 3-5 November, 1992.
242. Lee, Victor, and K.S. Yuen. 1993. "Ensuring the Quality of Tutoring in Distance Education." In A. Tait, ed., Quality Assurance in Open and Distance Learning: European and International Perspectives. Proceedings of an international conference on issues of quality for new models of education, Open University East Anglian Region, Cambridge, September 28-30, 1993, pp. 138-43.
243. Unsportmanslike Conduct: Exploiting College Athletes. Ann Arbor: University of Michigan Press. Collinson, Vivienne. 1996.
244. Reaching Students. Thousand Oaks, CA: Corwin. Jewler, Jerome, and Gardner, John. 1993.

245. *Your College Experience*. Belmont, CA: Wadsworth. Meyer, Emily, and Smith, Louise Z. 1987.
246. *The Practical Tutor*. New York: Oxford University Press. Winston, Roger B. Jr.; Bonney, Warren C.; Miller, Theodore K.; and Dagley, John C. 1988.
247. P.E. Williams. Defining Distance Education Roles and Competencies for Higher Education Institutions: A Computer-Mediated Delphi Study (Докторская диссертация, Университет А&М, штат Техас, 2000); опубликована в: Dissertation Abstracts International-A, 61/04. AAT 9969029 ISBN 0-599-73834-0.
248. Planing and Managing a Support System: Dg 1. Modul 3 . / hr. W. F. Kugemann ; FIM Psychologie Un-t Erlangen-Nurnberg. - Nurnberg, 2000. - 42 28. s.
249. Schank Roger C Goal-based scenario for high school students . / Roger C Schank, Alex Kass // Communications of the ACM. 1996. - V. 39, Issue 4. - P. 28-29.
250. Schon D. A. Educating the reflective practitioner. San Francisco. C A: Jossey-Bass, 1983.
251. The New Webster's Encyclopedic Dictionary of the English Language . — New York, 1997.-750 p.
252. Wallace Michael J. Training Foreign Language Teachers: A reflective approach . / Michael J. Wallace. Cambridge University press, 2000. - 180 p.
253. W. Gabdulhakov, Технология обучения в контексте теории развития личности. // Almanac of social Communication. — Польша: Опольский университет, 2012. — С. 29-36 (0,3 п.л.) ISBN 978-83-934605-4-0.
254. William Whewell. О началах английского университетского воспитания: Пер. с англ. М.И. Попова. М., 1859.
255. Valerian F. Gabdulhakov. INDICATORS OF PROFESSIONAL SKILL OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF THE DETERMINANTS OF GIFTED AND DEVIATION / Albert V. Gabdulhakov, Valerian F. Gabdulhakov // Modern scientific achievements: materials of the international scientifically-practical conference. - Prague, 2013. Page 34-45.
256. Valerian F. Gabdulhakov. Design of technology of personification / Venera T. Boltayeva, Valerian F. Gabdulhakov. // Modern scientific achievements: materials of the international scientifically-practical conference. - Prague, 2013. Page 54-49.
257. Valerian F. Gabdulhakov. Tutor as a technology for the development of creativity / Albina V. Gabdulhakova, Valerian F. Gabdulhakov.// Modern scientific achievements: materials of the international scientifically-practical conference. - Prague, 2013. Page 124-130.

Приложения

Дидактический материал, апробированный в условиях тьюторинга творческой деятельности при изучении дисциплин психолингвистического цикла

Методы развития творческого мышления

В общей сложности существует около шестидесяти методов решения творческих задач (РТЗ):

Морфологические методы РТЗ

Метод «И-ИЛИ дерево» – И-ИЛИ дерево представляет собой удачный симбиоз системного и морфологического подходов к проблеме выбора цели творческой деятельности. Как известно, системное представление объекта требует, чтобы исследователь мысленно видел объект в трех аспектах: как нечто целое (систему Σ_0), как часть более общей системы (надсистемы Σ'_0) и как совокупность более мелких частей (элементов, подсистем Σ^i_0). При этом в надсистеме следует просмотреть и все ее составные части, так или иначе связанные с нашей системой. В общем же случае, для того, чтобы не упустить из виду какую-либо немаловажную деталь системы, целесообразно строить полное И-ИЛИ дерево, включающее в себя как предметные, так и операционные компоненты.

Эвристические методы РТЗ

Метод фокальных объектов – метод отличается простотой и большими (неограниченными) возможностями поиска новых точек зрения на решаемую проблему. В методе используются ассоциативный поиск и эвристические свойства случайности. Результативность поиска с помощью метода фокальных объектов во многом определяется «чувствительностью» к конструкциям языка, умением строить оригинальные ассоциативные цепочки. Метод предъявляет высокие требования к воображению. Метод фокальных объектов особенно аффективен при поиске новых форм проектируемого объекта. Использование случайности позволяет получать решения, которые не могут быть получены другими способами. Эффективность метода объясняется тем, что посредством специальных процедур различные знания как бы фокусируются на объекте проектирования (этим объясняется

название метода). Метод фокальных объектов может быть полезен и как средство для тренировки способности к фантазии.

Семантико-лингвистические методы РТЗ

Метод контрольных вопросов – посредством ответов на вопросы, направить ход мысли по направлению к наиболее сильным решениям. Специально подобранные вопросы требуют таких ответов, которые позволяют лучше уяснить проблему и условия ее решения, «подсказывают» возможные пути решения, помогают преодолевать психологическую инерцию. Контрольные вопросы составляются на основе опыта решения схожих задач. Они могут использоваться при совершенствовании производства, продукции, организационных структур, для выявления ошибок при поиске решений различных проблем. Результатом использования списков может быть целый спектр оригинальных решений или переосмысление проблемы и формулирование ее с других позиций с целью дальнейшего поиска решений.

Алгоритмические методы РТЗ

Метод веполя (вещественно-полевой анализ) — в 1974 г. метод решения технических задач на структурном уровне. В качестве основы при создании метода было положено понятие «веполя», т.е. минимальной модели технической системы, описываемой обобщенными элементами (вещества) и связями, взаимодействиями между ними (веполи). Принято, что минимальная работоспособная техническая система должна включать в себя три элемента (два вещества и одно поле или два поля и одно вещество). Суть вепольного анализа состоит в представлении технической системы, данной в условиях задачи в «вепольной» форме, и достройки ее до полного веполя или в манипуляциях с имеющимся веполем по заданным правилам. В настоящее время делаются попытки развить представления, используемые в рамках вепольного анализа, с целью определения закономерностей развития технических систем.

Экспертные методы РТЗ

Метод мозгового штурма – в 1953 году американский психолог А.Осборн предпринял попытку усовершенствовать метод «проб и ошибок». Пытаясь решить задачу этим методом, изобретатель выдвигает какую-то идею («А если сделать так?»), а затем проверяет, годится она или нет. Есть люди, которые по складу ума хорошо «генерируют» идеи, но плохо справляются с их анализом. И наоборот: некоторые люди больше склонны к критическому анализу идей, чем к их «генерации». Осборн решил разделить эти процессы. Пусть одна группа, получив

задачу, только выдвигает идеи, хотя бы и самые фантастические. Другая группа пусть только анализирует выдвинутые идеи. Один из основных недостатков мозгового штурма — отсутствие времени на глубокое осознание задачи. Кроме того, для многих людей более эффективным является процесс индивидуального творчества.

Комплексные методы РТЗ

Метод гирлянд ассоциаций — данный метод состоит из десяти этапов:

- 1) Определение синонимов объекта.
- 2) Выбор случайных объектов.
- 3) Составление комбинаций из элементов гирлянды синонимов объекта и элементов гирлянды случайных объектов. Комбинации составляются из двух элементов путем попытки объединения каждого синонима рассматриваемого объекта с каждым случайным объектом.
- 4) Составление перечня признаков случайных объектов. Определяются признаки случайно выбранных объектов с возможно большим количеством признаков в течение ограниченного времени (минуты).
- 5) Генерирование идей путем поочередного присоединения к техническому объекту и его синонимам признаков случайно выбранных объектов.
- 6) Генерирование гирлянд ассоциаций. Поочередно из признаков случайных объектов, выявленных на четвертом шаге, генерируют гирлянды свободных ассоциаций. Для каждого из отдельных признаков они могут быть практически неограниченной длины, поэтому генерирование следует ограничить по времени или количеству элементов гирлянды.
- 7) Генерирование новых идей. К элементам гирлянд синонимов технического объекта пытаются присоединить элементы гирлянд ассоциаций.
- 8) Выбор альтернативы. На этом шаге решается вопрос - продолжать генерирование гирлянд ассоциаций или их уже достаточно для отбора полезных идей.
- 9) Оценка и выбор рациональных вариантов идей.
- 10) Выбор оптимального варианта.

Методы случайного поиска

Метод проб и ошибок — впервые метод проб и ошибок был описан немецким физиологом Э.Торндайком в 1898 г. Метод проб и ошибок стал отправной точкой для создания разнообразных методов случайного поиска, где используется не просто перебор всех возможных вариантов, а сложная система

«весовых» коэффициентов, которая позволяют отбросить неэффективные варианты уже на ранних этапах поиска.

Творчество как процесс постановки и решения проблем

Существует два основных направления (вида/формы) творческой деятельности: ментальная – мыслительная деятельность с помощью головы – формирование образа, портрета, визуального представления цели творческой деятельности, для реализации ментальной деятельности необходимо определить, что представляют собой предмет и объект потребности; идеальная – деятельность рук. При осуществлении любой деятельности существует определенная последовательность действий: ментальная деятельность, целевая мотивация, материальная деятельность, деятельностная мотивация. Таким образом, в процессе мыслительной деятельности формируется новый ментальный информационный портрет деятельности с той степенью дискретизации и уточнения, которая доступна на данном этапе для данного человека. По существу, процесс формирования портрета за счет изменения атрибутов и их значений и есть *уточнение образа*, т.е. формирование конечного *образа цели*. При формировании портрета учитывают: вес атрибута (его значимость), точность его определения. Это играет важную роль, т.к. изменение портрета во времени, т.е. расхождение между t_k и t_n и есть противоречие, а противоречие рождает проблему, исходя из потребности.

В зависимости от определения Z_n и Z_k могут существовать различные ситуации. Например.

1. Z_n - полностью известно, т.е. полное, а Z_k - не полное.

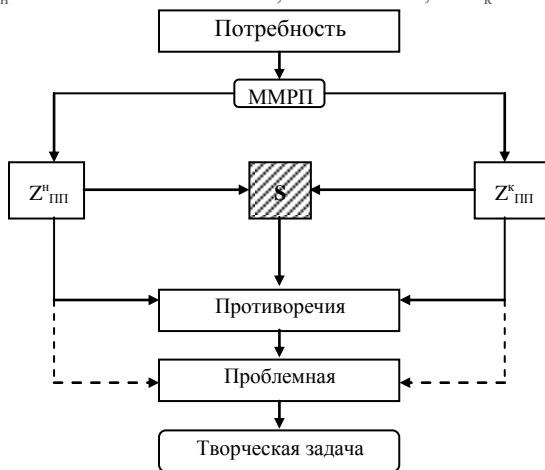


Рисунок 6. Модель возникновения творческой задачи

Тогда рождается проблемная (задачная) ситуация.

2. Если $Z_{\text{н}} < Z_{\text{к}}$ – т.е. $Z_{\text{н}}$ превосходит, доминирует, подчиняет и включает в себя $Z_{\text{к}}$, то между $Z_{\text{н}}$ и $Z_{\text{к}}$ возникает противоречие, а ситуация в этом случае называется противоречивой. А в зависимости от степени глубины противоречия эта ситуация может быть либо проблемной, либо задачной.

Задачная ситуация считается более простой, т.е. нет необходимости в предварительном создании проблемы. Проблемная ситуация должна сначала конкретизироваться (после возникновения). Конкретизация происходит в основном за счет определения среды, в которой существует эта ситуация, а также за счет определения цели. Конкретизировав проблемную ситуацию, переходим к определению проблемы.

Таким образом, проблема – осознанное представление ситуации. После окончательного содержательного и вербального описания проблемы, необходимо конкретизировать проблему до уровня задачи. Раскрытие содержания такой модели объясняет ментальные процессы, происходящие при решении творческих задач.

Всего существует 16-18 вариантов ментальной деятельности. В структурном аспекте освящен ряд исследований и основных подходов, связанных с рассмотрением структуры психологических актов реализации творческих процессов, структуры деятельностных актов направляемых на реализацию творческой задачи.

Различают мыслительные процессы, скрытые в инженерном подходе, или, точнее будет сказано, – творческо-деятельностном процессе.

Инженерное творчество связано с мыслительной деятельностью, это есть некое умственное творчество.

Трех актовая модель Энгельмеера включает следующие этапы (технологии творчества по П.К. Энгельмееру):

- Желание и интуицию, направленных на формирование замысла творческой задачи, здесь же рассматриваем интуитивные подходы к реализации замысла и генерируются идеи, как реализовать творческий замысел. Интуитивно–эвристический неосознанный уровень мышления.
- Знание и рассуждения. Знания для реализации идеи и анализа знаний методом рассуждений. Результатом осмысления являются планы, схемы, практических действий. То есть второй акт связан с ментальной реализацией замысла и идеи, причем она должна удовлетворять требования необходимости и достаточности. Знания рассматриваются на уровне осознания, и

может быть сопоставлен с уровнем логического мышления трех уровневой модели, уровень неосознанного мышления.

- Умение — акт умения выполнения практического выполнения творческой задачи. Он не требует творческих усилий. И является воплощением замысла опытным специалистом с полной гарантией в достижении успеха. Сопоставляется с уровнем автоматного или точнее сказать исполнительского мышления трех уровневой модели.

Материал для определения студентов, способных к творческой деятельности

Сравнивая основные подходы к педагогическому — гуманитарному и естественнонаучному — образованию, можно вычлениить и охарактеризовать в технологии тьюторинга основные методы творчества, не забывая при этом, что творчество — вид деятельности, который порождает нечто новое, никогда ранее не существовавшее. Результат творческой деятельности направлен на удовлетворение потребностей личности, относящихся к материальной, духовной и социальной сфере.

Исследование лингводидактических и лингвокультурологических особенностей развития связной речи в последние годы приобретает особое значение: качество связной речи учащихся ухудшается из-за отрицательного влияния на нее компьютерных технологий и целевой зависимости обучения от ЕГЭ, влияние на речь средств художественной литературы в таких условиях становится минимальным.

В разработке научных основ методики широко используются новые направления лингвистики: социо- и психолингвистика, лингвокультурология, разработана этнолингвистика и широко внедряется в практику лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку: взаимосвязанное изучение языка и культуры, формирование языковой личности. Создана научная и учебно-методическая база реализации данной концепции.

Практика обучения связной речи на лингвокультурологической основе показывает, что сейчас необходимо осваивать не только законы построения текста, но и механизмы речетворческой деятельности.

Преподаватели риторики испытывают острую необходимость в теоретически обоснованных и апробированных программах, а также в методической литературе, которая

практически отсутствует. Сложившаяся противоречивая образовательная ситуация стимулирует и самих преподавателей риторики к творчеству, что само по себе часто служит мощным средством повышения творческой активности учащихся. Важным показателем эффективности такой учебно-познавательной деятельности служит сформированность творческого когнитивного стиля мышления учащихся, ибо основной задачей в обучении педагогической риторике является овладение коммуникативными технологиями, приемами, средствами, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Психологическая и лингвистическая помощь в формировании творческого когнитивного стиля является наиболее актуальным звеном в фасилитации [4, с.29] процесса обучения старшеклассников, в повышении их личной ответственности и инициативы. Она представляет собой информирование старшеклассников о возможных путях повышения эффективности познавательной деятельности, формирование необходимых мыслительных операций, становление активной творческой позиции к познанию способов самостоятельного конструирования средств деятельности, и позволяет более эффективно включаться в творческую деятельность.

В процессе преподавания курса педагогической риторики важно сформулировать следующие задачи, решение которых способствует конструированию активной позиции обучаемых к познанию и будущей профессиональной деятельности:

- обучить старшеклассников использованию творческих подходов в овладении знаниями, умениями, навыками (в контексте учебной деятельности).

- повышать психологическую, педагогическую, риторическую компетентность учащихся в вопросах творческих способностей и самоорганизации познавательной и будущей профессиональной педагогической деятельности;

- сформировать представление о собственных особенностях познавательной и коммуникативной деятельности и возможностях создания индивидуального творческого стиля профессиональной педагогической деятельности.

В соответствии с указанными задачами, мы рассматриваем творчество как взаимодействие свойств дивергентного мышления, способствующих нахождению оригинальных и нестандартных решений, и активной личностной позиции учащихся по отношению к познанию и к профессиональной педагогической деятельности. Такой подход к обучению

творчеству сформирован нами на основании теоретического обзора концепций творчества, представленных в американской и отечественной психологии.

Сейчас в когнитивных моделях выделяют такие свойства дивергентного мышления, как оригинальность, беглость, гибкость, тщательность, умение уточнять и развивать. Активизация данных свойств мышления рассматривается как один из возможных способов формирования и развития творческих способностей.

Дивергентное мышление позволяет учащимся находить адекватные решения для различных учебных, профессиональных и социальных задач. Развитие навыков дивергентного мышления должно строиться на обучении разрешению учебной (профессиональной, социальной) проблемной ситуации на каждом ее этапе. Когнитивная деятельность, определяющая успешность творческого решения проблемной ситуации, включает следующие этапы: построение проблемы; кодирование информации; поиск категории, отнесение терминов проблемной ситуации к определенным категориям; спецификация наиболее подходящих категорий; оценка идеи; реализация идеи и ее корректировка.

Успешность такого поэтапного обучения речевому творчеству доказана экспериментально: разрешение проблемных ситуаций, аналогичных ранее решенным, помогает испытуемым находить более адекватные способы их решения. Это происходит за счет использования алгоритмов предыдущих проблемных ситуаций и творческого их применения к аналогичным проблемным ситуациям в конкретной области (учебной, профессиональной, социальной). Поэтому обучение творческим стратегиям решения проблемных ситуаций должно фокусироваться на:

1) обучении компонентным навыкам (умение выделять в проблеме гипотезу, пути получения данных, пути проверки гипотезы и т.д.);

2) обучении в контексте специфической области знания (например, формирование умений решения проблемной ситуации в процессе разрешения конфликтов, в обучении навыкам общения).

Таким образом, нецелесообразно развивать творчество в отрыве от личностной заинтересованности учащихся в творческой деятельности. Однако особенности взаимосвязи творчества и личности до сих пор являются слабоизученными. Исследование взаимодействия мотивационных, эмоциональных и

личностных особенностей и творческих способностей позволяют выделить психические компоненты — стимуляторы творческой активности: сензитивность к стимулам определенного рода, внутренний интерес, способность предвосхищения результата, степень владения материалом, активизация эмоциональных переживаний в процессе встречи с творческим материалом, и др. Установлено, что соответствие данной структуры внутренней мотивации принципу "вовлеченности" позволяет рассматривать творчество как результат самоактуализации, а не врожденного таланта.

Результаты теоретических исследований творчества в американской психологии позволяют выделить и сформулировать принципы обучения творчеству как средству фасилитации познавательных способностей и профессиональной педагогической деятельности:

1. Принцип активизации компонентов творческого мышления: оригинальности, беглости, гибкости, тщательности, умения уточнять и развивать возникающие идеи.

2. Принцип обучения творческому решению проблемных ситуаций с помощью упражнения поэтапных навыков в контексте специфической области проблемных ситуаций (учебной, профессиональной, социальной и др.).

3. Принцип вовлеченности школьника в процесс обучения (поощрение инициативы, активности, оригинальности, вовлечение эмоций и внутренней мотивации).

4. Принцип интеграции, или способность учитывать и объединять конфликтующие идеи из разных областей знания.

Реализация вышеперечисленных принципов составляет основу формирования индивидуального когнитивного стиля учащихся, позволяющего творчески использовать свои способности с учетом особенностей различных учебных ситуаций.

Творчество в решении проблемных ситуаций способствует развитию познавательных процессов: мышления, памяти, воображения, внимания, а также расширению представлений о себе и своих способностях, формированию положительного самовосприятия.

В процессе творческого решения проблемной ситуации происходит перестройка первоначальных представлений ученика о ситуации, разворачивается рефлексивная мыслительная деятельность, осуществляется выбор необходимых стратегий для решения. Проблемная ситуация нацеливает на получение нового опыта, знаний, поскольку успех в ее разрешении зависит от

переструктурирования и интеграции прошлого опыта.

Развитие дивергентного мышления как одной из основных составляющих творческой личности способствует формированию интеллектуальных черт личности (логичности, сообразительности, находчивости, смекалки) и расширению кругозора.

Индивидуальный творческий стиль познания создает естественную мотивацию познавательных процессов, основанную на исследовательском интересе. Повышается успешность мнемической деятельности и способности внимания, т.к. возрастает личностная заинтересованность в продуктах познавательной деятельности. Это позволяет ученикам выявить и успешно использовать наиболее сильные стороны своих психических процессов.

В ходе обучения творчеству на уроках педагогической риторики ученик активно открывает в себе новые способности и более положительно оценивает свои возможности на успех.

Таким образом, творческое обучение создает мощные предпосылки для развития познавательных процессов и формирования положительной Я-концепции, т.к. основа творческого обучения — внутренняя мотивация и естественный исследовательский интерес ученика.

На основании рассмотренных выше положений американских психологов, а также идей, предложенных ведущими отечественными учеными в области креативности [2, 3, 5], нами было разработано учебное пособие «Педагогическая риторика» [1]. Пособие апробировалось в течение 17-ти лет в опыте личного преподавания (школа № 89 г. Казани), а также в опыте преподавания других учителей (гимназия № 52, гимназия № 125, педагогические колледжи г. Казани; гимназия № 3, 10 г. Зеленодольска и др.). Разработано 300 занятий по педагогической риторике для старшеклассников профильных педагогических классов.

На занятиях рассматривалась текстовая основа речи, особенности межличностного общения, механизмы использования словесных действий, импровизации, речевого воздействия и т.д.

Использовались задания типа: ***Умеете ли вы выдумывать содержание и форму речи? Прочитайте текст. Скажите, что такое импровизированная речь.***

Импровизированная речь — понятие неоднозначное. В одних случаях это речь, заранее подготовленная, продуманная, но умело преподнесенная оратором как "сиюминутная". Это

не дословный пересказ написанного конспекта, не припоминание его, не воспроизведение заранее выученного (это всегда чувствуется, когда мы пытаемся "импровизировать"), а действительно свободное изложение, создаваемое в момент говорения, но с учетом предварительной подготовки - отбора содержания, объема повествования, продумывания его логики, тона, стиля речи, ее интонационно-ритмической структуры. Здесь есть существенный для оратора психологический момент. Способность импровизировать - это и умение сохранить для себя новизну восприятия уже знакомого и не раз излагаемого материала.

Проверьте себя в этом: можете ли вы сегодня рассказать своим товарищам известный вам по школе материал, изложив его увлеченно, живо, эмоционально? Появились ли у вас новые акценты в восприятии этого материала? В ином случае вам грозит опасность заученных штампов, формулировок учебника, интонационного однообразия. (По Ю. Львовой).

Разделитесь на две команды и проведите конкурс на лучшего импровизатора. Представители команд должны доказать (или опровергнуть) правомерность предлагаемых афоризмов (тезисов). Оценивает состязание группа жюри.

Для первой команды:

1. Посредственность обыкновенно осуждает все, что выше ее понимания. (Ларошфуко).
2. Люди высокой культуры не враждебны к чуждому мнению и не агрессивны (Д.Лихачев).
3. Дураков опровергают фактами, а не аргументами. (И.Флавий).
4. Если человек способен выслушивать оскорбление с улыбкой, он достоин стать вождем. (Н.Брацлав).
5. Люди ненавидят то, чего не понимают. (А. ибн Эзра).
6. Национализм - разновидность детской болезни: это корь человечества. (А.Эйнштейн).
7. Мудрецы продумывают свои мысли, глупцы оглашают их. (Г.Гейне).
8. Если бы люди догадывались, что о них думают другие, они бы перебили друг друга. (Г.Гейне).
9. Страсть к власти идет не от силы, а от слабости. (А.Фромм).
10. Противник, вскрывающий ваши ошибки, полезнее для вас, чем друг, желающий их скрыть. (Леонардо да Винчи).

Для второй команды:

1. Люди ненавидят тех, кому они вынуждены лгать. (В.Гюго).

2. Способным завидуют, талантливым вредят, гениальным мстят. (Паганини).

3. Талантам надо помогать, бездарности пробьются сами.

4. Доводы, до которых человек додумывается сам, обычно убеждают больше, нежели те, которые пришли в голову другим. (Б.Паскаль).

5. Для того, чтобы иметь много денег, не надо иметь много ума, а надо не иметь совести. (Талейран).

6. Кто не видит хорошего в других, тот не имеет его сам. (В.Ключевский).

7. Для большинства людей наказанием является необходимость мыслить. (Г.Форд).

8. Когда глупые люди делают что-то, чего они стыдятся, они оправдываются тем, что выполняют свои обязанности. (Б.Шоу)

9. Вопросы истины не решаются большинством голосов. (Демокрит).

10. Если голодному человеку вы дадите рыбу, то он будет сыт один день, но если вы научите его ловить рыбу, он будет сыт всю жизнь. (Индийская мудрость).

В процессе конструирования содержания курса педагогической риторики предполагалось, что преподаватель должен управлять не только развитием у учеников знаний, умений и навыков, но и формированием личности, прежде всего, своей.

Обучение педагогической риторике по данной программе способствует личностной включенности и преподавателя, и учащегося. Наш опыт показывает, что если и преподавание, и обучение происходят личностно, то удовлетворенными педагогическим процессом остаются обе стороны, ибо эмоционально нейтральное знание за пределами личностного опыта человека не может считаться гуманитарным. В преподавании педагогической риторики важно учитывать личностную позицию обучаемого. Первоначально многие учащиеся идут за знаниями, но в ходе учебных занятий убеждаются, что это — второстепенное, поскольку они начинают осознавать приоритетность точки зрения личности, ее позиции в освоении социального опыта. Научить обучаемого аргументированному отстаиванию своей позиции и творческому решению разнообразных проблемных ситуаций — главное

направление реализации гуманистического подхода в преподавании педагогической риторики.

Литература

1. Габдулхаков В.Ф. и др. Педагогическая риторика. – Казань, Оренбург: Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, издания 2002, 2003, 2004-2009.
2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности.// Вопросы психологии. 1989, N 6.
3. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов СЮ. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994.

РИТОРИКА

Психологические и лингвистические механизмы речевой деятельности

Профессиональное общение специалиста высшей квалификации (учителя, юриста, врача, инженера) предполагает владение богатым психологическим инструментарием (методами, приемами, техниками) и умение его творческого применения. Речь идет об овладении профессиональной риторикой – психотехникой общения. Трактовку психотехники как искусства ориентировки в психических явлениях и управления ими можно найти в работах таких мастеров практической психологии, как К.С.Станиславский, С.В.Гиппиус, В.Л.Леви и др.⁶⁸ Надо заметить, что термин «психотехника» является соединением двух греческих слов. Первое — *psyche* (душа) — известно как первая составная часть сложных слов, обозначающая: относящийся к психике. Второе — *tehne* (искусство, мастерство). Таким образом, **психотехника** — это искусство управления психикой, причем как своей (например, саморегуляция), так и психикой другого человека (например, психологическое воздействие),

К основным психотехникам, обеспечивающим профессиональное общение, можно отнести следующие: техника пси-

⁶⁸О психотехнике в данном подходе см.: Станиславский К.С. Работа актера над собой. — М.-Л., 1948; Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой техники, — Л.-М., 1967; Цзен Н.В. Пахомое Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. — М., 1988; Ноское В.А. Психотехника общения. — Н. Новгород, 1997.

хологического воздействия; психотехника определения внутреннего состояния человека по внешним поведенческим признакам; техника установления психологического контакта и доверительного общения; психотехника конфликтного взаимодействия.

Проблема естественного общения в контролируемой, «искусственной» ситуации решается через овладение навыком рефлексивного анализа ситуации. Рефлексивный анализ или рефлексия имеет два основных значения: 1) самопознание, анализ собственного поведения и своих личностных характеристик (ауторефлексия); 2) умение поставить себя на место другого человека, думать, размышлять с его позиций (как он, а не как вы на его месте) и на основе этого прогнозировать его поведение и развитие ситуации.

Для того чтобы научиться профессиональному общению, необходимо овладеть техникой рефлексии. Для этого надо знать, какие бывают виды рефлексии и как ими пользоваться.

Виды рефлексивного анализа

Ауторефлексия или **саморефлексия** — анализ собственной личности, собственного поведения. Здесь нарабатывается опыт самопознания и через него — опыт познания других людей. Чем больше опыт познания себя, тем лучше вы разбираетесь в людях.

Проективная рефлексия — анализ ситуации, которая должна произойти с вашим участием. Анализ своих позиций и вариантов поведения, анализ позиций и возможных вариантов поведения других участников ситуации. На основе этого строится общая схема развития ситуации.

Ретроспективная рефлексия — анализ прошедшей ситуации. Проверка правильности линии своего поведения, совпадения или несовпадения развития ситуации с результатами проективной рефлексии. Выявление ошибок, их учет и поиск верных решений.

Логика овладения всеми представленными здесь видами рефлексии требует решения проблемы адекватности рефлексивного анализа. То есть эффективность рефлексии будет зависеть от того, насколько она будет точной, насколько правильными окажутся наши представления об участниках ситуации и их позициях. В социальной психологии под рефлексией в первую очередь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по обще-

нию⁶⁹. Следовательно, эффективность рефлексии определяется не только умением адекватно создать образ другого, но и уметь мыслить за него, понять, как он понимает (воспринимает) вас в качестве партнера по общению. Если вы не сумеете этого добиться, то результаты вашего рефлексивного анализа не будут адекватными, а реализация сценария, построенного на основе такой рефлексии, не будет эффективной. В качестве примера такой «неадекватной рефлексии» уместно привести «Историю с молотком»⁷⁰, суть которой в следующем. Некто возымел желание повесить картину. У него есть гвоздь, но нет молотка. И наш герой решает одолжить молоток у соседа, но потом его одолевают сомнения: «А вдруг сосед не захочет дать мне свой молоток? Он так нехотя мне ответил, когда я вчера с ним поздоровался. Конечно, может, он просто спешил. Или же нарочно притворился, будто ужасно спешит, а на самом деле хотел избежать разговора, потому что плохо ко мне относится. Интересно, почему он ко мне так плохо относится? Я всегда с ним любезен. Непонятно, что он против меня имеет, но здесь явно что-то не так. Если бы кому-нибудь понадобился мой инструмент, я бы дал его без всяких разговоров. Почему он не хочет одолжить мне свой молоток, что я его съем, что ли? Да и вообще не понимаю, как можно отказывать людям в такой пустяковой просьбе? Вот такие-то люди и отравляют нам жизнь. Может, он решил, что раз у него есть молоток, а у меня нет, значит, я у него в руках? Ладно, сейчас я ему прочищу мозги». Наш герой вскакивает, в ярости мчится к квартире соседа и звонит в дверь. Ничего не подозревающий сосед открывает дверь, но не успевает он произнести и слово «Здравствуйте», как на него обрушивается крик нашего героя: «Подавился ты своим молотком, ты, кретин!». Этот пример достаточно ярко показывает не только неэффективность «неадекватной рефлексии», но и ее опасность. Несмотря на всю комичность приведенного примера, из этого следует, что овладение техникой рефлексивного анализа дело не только сложное, но и ответственное. И эта ответственность возрастает в несколько раз, когда речь идет о деятельности специалиста высшей квалификации. Решение проблемы

⁶⁹ Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для вузов.— М.: Наука, 1994. - С. 106.

⁷⁰ Вацлавик, П. Как стать несчастным без посторонней помощи — М.: Прогресс, 1990. - С. 24.

адекватности рефлексивного анализа связано с проблемой понимания человека человеком⁷¹.

Уверенность в себе не должна порождать высокомерие, назидательность, или пренебрежительное отношение к аудитории. Недопустимо, например, начинать выступление словами: «Я не уверен достаточно ли вы подготовлены. . .», «Сможете ли вы понять .. .» или демонстрировать свою эрудицию нарочитым употреблением «мудреных» терминов и слов.

Быть «лидером» значит быть твердым, уверенным в себе человеком, владеющим своим настроением и умеющим" управлять своим поведением. «Лидер» всегда уравновешен, легко сосредоточивается на изложении своей темы, живо отвечает на реакцию аудитории, быстро перестраивая в нужных случаях содержание, стиль и форму речи. В условиях общения с массовой аудиторией особенно важно научиться владеть всеми стилями и формами выступлений.

В практике публичных выступлений каждый специалист, как правило, должен придерживаться своего, свойственного его характеру, темпераменту стиля. Это может быть:

- строго рациональный, внешне спокойный, логический стиль;
- эмоционально-насыщенный, темпераментный;
- средний, или, точнее, синтетический, в котором как бы сливаются черты первого и второго стилей.

Следует, однако, отметить, что в наше время - время повышенной информированности аудитории, активность специалиста высшей квалификации, как выступающего, умение соединить логичность с эмоциональностью, во всех случаях - обязательная предпосылка его успеха, независимо от вида речи, общения, количества людей, их социального статуса и положения.

В зависимости от формы выступления различают четыре типа выступающих.

Первый тип - это" выступающий - чтец. Читать допустимо в трех случаях.

Первый случай – когда делается доклад от организации, поручившей выступать с докладом. В данном случае нужно передать содержание так, как утвердил коллектив. Своими словами передавать мысли здесь не желательно (а порой - и нельзя), т.к. можно что-то упустить или исказить смысл, цифры, факты.

⁷¹ См. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1982/

Второй случай - вступление с научным сообщением о новых работах (такова традиция ученых).

Третий случай - выступление ответственного или научного работника, когда текст заранее раздается всем присутствующим.

Главное требование к подобной форме выступления состоит в том, чтобы текст был прочитан глубоко осмысленно, выразительно, с акцентированием наиболее важных мыслей, формулировок, понятий, положений, понятно и доступно для слушателей. Следует постоянно помнить, что чтение - самая трудная форма восприятия публичной речи. При чтении текста в получасовом выступлении его содержание воспринимается лишь на 7%, поэтому нужно стремиться исполнить его эмоционально, а иногда и артистично.

Второй тип выступающего – *декламатор*. Он заучил речь и декламирует ее наизусть. Это лучше, чем чтение с листа, но и опасно, т.к. можно забыть фрагмент речи, начать искать страницы, а в них - определенные фрагменты текста с последующим их чтением, а это значит - провалиться. Поэтому лучше иметь текст под рукой на всякий случай,

Третий тип выступающего самый распространенный, это тот, который *произносит речь свободно*, но временами заглядывает в конспект. Отталкиваться от конспекта рекомендуется, как правило, когда приводите? цитата, цифры. Общий принцип здесь таков: чем меньше заглядывать в записи - тем лучше, или: лучше, чтобы конспект был в голове, а не голова в конспекте.

И, наконец, последний, *четвертый тип* выступающего - *архитектор*. Он строит речь так же, как строится дом. Сначала составляется план постройки, потом в сознании заготавливается (продумывается, подбирается) необходимый материал, а в аудитории уже происходит построение самой речи. Такие выступления рождаются из заранее заготовленного в голов материала, но, «само здание вырастает на глазах у слушателей». Такие выступления всегда воспринимались и воспринимаются лучше любой аудиторией. Здесь уместно было бы помнить, что в России ещё в 1720 год Петр 1 издал Указ № 740, который гласит: «Указую: Господам сенаторам речь в присутствии схода держать не по писанному, а токмо словами, дабы дурь каждого всем видна была»⁷².

⁷² Введенская, А.А., Павлова, Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. - Ростов на Дону: Феникс, 1996.

В практике публичных выступлений выступающему приходится занимать различные социальные позиции, придерживаться каких-то определенных взглядов, в зависимости от особенностей аудитории, содержания материала, своих личных качеств. Типичными позициями выступающего могут быть:

Позиция информатора. Принимая во внимание деловой, эмоционально сдержанный настрой аудитории, специалист высшей квалификации ограничивает преимущественно изложением сути вопроса, лаконично подчеркивая принципиальные положения и напоминая о возможных ошибках в понимании того, о чем он говорит. В то же время следует помнить, что позиция выступающего в качестве информатора резко ограничивает возможность слушателей стать субъектом общения, участвовать в нем «на равных».

Позиция комментатора. Выступающий выбирает эту позицию в том случае, если понимает, что ничего принципиально нового данной аудитории по рассматриваемому вопросу он сообщить не может. Слушатели достаточно осведомлены в этой области и ждут от этого выступления дополнительных сведений, разностороннего глубокого анализа явлений, личных оценок. Если выступающий предполагает обмен мнениями, то аудитория легко становится полноправной участницей общения.

Позиция собеседника. Выступающий стремится придать своему сообщению характер доверительной беседы, избегая официальности. Он обращается к аудитории с прямыми или риторическими вопросами, предлагая слушателям высказать свое мнение. Его позицией по отношению к слушателям является дружеское сопереживание их настроениям и заботам, разделением и учет их интересов.

Позиция советчика. Эта позиция уместна при наличии двух совместно действующих условий: во-первых, если выступающий сообщает ценный, инструктивный для большинства аудитории материал; во-вторых, если выступающий известен аудитории как специалист, имеющий богатый практический опыт, глубокие знания в этой области.

Позиция эмоционального лидера. Эту позицию правомерно занять, если в аудитории сложилась доброжелательная обстановка, приподнятое настроение, если к сотруднику относятся с нескрываемой симпатией, а выступление позволяет перейти на дружеский, неофициальный тон разговора. При этом есть место обмену мнениями, шуткам, импровизированным отступлениям.

Позиция наставника. Эта позиция предполагает преобладание нравоучительного, категорического тона. Она не всегда и не всем нравится, особенно в выступлениях перед гражданами, хотя в практике применяется часто. Главное здесь - соблюдать меру, иначе выступление может превратиться в скучные, назидательные нотации, что не будет способствовать достижению цели.

Позиция просителя. В ответ на шумное поведение присутствующих (что может свидетельствовать об отсутствии увлеченности выступлением) выступающий вместо того, чтобы мобилизовать себя, просит присутствующих набраться терпения и дослушать его до конца. Такой позиции нужно избегать, вовремя перестроить свое выступление, сконцентрировать свои потенциальные возможности для его успешного завершения.

Какие ошибки в выборе нужной позиции допускают неопытные выступающие?

Самое неприятное впечатление производят выступающие, которые независимо от аудитории, ее возрастного и численного состава, занимают привычную для них позицию - либо всегда только информируют, либо наставляют, и при этом никак не учитывают в своей работе особенности слушателей. Они как бы лишены «чувства аудитории».

Встречаются и такие ораторы, которые даже не задумываются над тем, какую позицию по отношению к слушателям занимают. Придя в аудиторию, они все еще продолжают переживать личные заботы, играть свою производственную роль. Аудитория не становится субъектом взаимодействия, а появление его с озабоченным и растерянным видом не передает людям заряд уверенности и оптимизма.

Еще хуже, когда у иного выступающего проскальзывает мысль, что дескать, тема трудная и если кто-либо чего-то не поймет, то это естественно, и он не виноват. Иногда встречаются сотрудники, пытающиеся играть роль «трибунов». Говорят они словно на митинге, с преувеличенным пафосом, срывающимся от напряжения голосом.

Любую аудиторию нельзя рассматривать как однообразную массу людей. В ней встречаются и сочувствующие, сопереживающие слушатели, и сверхактивные, и негативные, и потенциальные слушатели. У большинства людей, собирающихся в аудитории, наблюдается определенный интерес к информации и желание разобраться в тех или иных проблемах. В соответствии с этим при планировании ожидаемого эффекта

выступления рекомендуется ориентироваться хотя бы на четыре социально-психологических типа аудитории.

1. Сочувствующие, сопереживающие слушатели. Это те, которые испытывают осознанный интерес и позитивное отношение к выступающему. Чаще всего у подобных слушателей имеется стремление к расширению и углублению запаса полезных знаний. Сообщаемые сведения интересуют их по существу, имеют очевидное значение в той или иной сфере жизнедеятельности - работе, общении с людьми, учебе, досуге, при исполнении общественных поручений, самосовершенствовании и т.д.

Сочувствующие и сопереживающие слушатели, как правило, «благодатная» часть аудитории для выступающего. Они морально поддерживают и воодушевляют его.

2. Потенциальные слушатели. К ним относятся слушатели с неосознанным интересом и нейтральной позицией к информации и выступающему. Ими движет интерес к отдельным, чаще любопытным фактам, стремление понять их сущность. В то же время, часть содержания или факты сообщаемого материала их не интересуют, либо этот интерес до конца не осознан. Такой слушатель, возможно, пришел на встречу с выступающим потому что его обязали или попросили, а может он руководствовался такими мотивами, как обязанность, чувство долга, а то и просто желанием избежать возможности в случае неявки замечаний со стороны организаторов мероприятия.

Специалист высшей квалификации может и должен стремиться завоевать подобного слушателя, т.к. он нередко стремится что-либо узнать, и охотно заинтересуется информационным содержанием, если удастся придать ему увлекательную форму, увязать с практикой, подчеркнуть их значение в различных сферах жизнедеятельности, придать им перспективный характер и т.д.

3. Сверхактивные слушатели. Им присущи осознанный интерес к выступлению, повышенная восприимчивость, порой эмоциональный, поскольку информация не только им интересна, но и затрагивает актуальные, наболевшие вопросы, касается непосредственно личной сферы человека.

К слушателям такого типа следует отнести тех, чья деятельность, поступки, личностные свойства упоминаются в выступлении, анализируются, приводятся в качестве примера. Сверхактивное отношение к выступлению возникает в том случае, если материал имеет для слушателей конструктивное

значение, дается как руководство к непосредственной деятельности.

Сверхактивные слушатели чаще всего: помогают в процессе выступления, но не исключена ситуация, когда они своей «сверхактивностью» могут мешать. Поэтому выступающий должен, с одной стороны, предвидеть повод для возникновения сверхактивного отношения слушателей к своему выступлению и планировать как свое, так и их поведение в такой ситуации, с другой стороны - он не должен быть застигнут врасплох «чрезмерной активностью», и уметь управлять ею.

4. Негативные слушатели. Представители этой части слушателей склонны недоброжелательно, скептически, недоверчиво, предвзято оценивать выступление. Мотивы негативного отношения могут быть разнообразны, нередко они находятся на подсознательном уровне. Это может быть и серьезное возражение, обоснованное доводами, несогласием с выступающим, и проявление отрицательных качеств, о которых говорилось выше. Некоторой категории слушателей может быть заранее свойственна негативная форма проявления к содержанию выступления или личности выступающего как представителю той или иной сферы деятельности, проявляющаяся в виде комментариев, реплик, вопросов, а то и просто провокационных выкриков, некорректного поведения. Несмотря на это, выступающий должен во всех случаях «держаться в руках», не проявлять недовольства и нервозности, стараться ответить на вопросы, замечания, на которые известен правильный ответ, а если это сделать трудно без предварительной подготовки, то извиниться и пообещать ответить при следующей встрече.

Учитывая, что выступающий, как правило, должен оказывать одновременное воздействие на слушателей разных типов, первоочередной задачей его является *предвидение возможной реакции той или иной части слушателей*, и в связи с этим излагать мысли так, чтобы «управлять» восприятием слушателей: заострить внимание аудитории на отдельных вопросах; сверхактивную аудиторию предостеречь от скоропалительных выводов; негативную - в чем-то разубедить,

Кроме указанных выше рекомендаций необходимо иметь в виду, что на манеру и стиль выступления влияют величина аудитории, возрастной и половой состав. Например, с аудиторией численностью до 50 человек требуется энергичное, эмоционально-приподнятое изложение информации. Общее правило здесь таково: чем больше количество слушателей, тем более простым, доходчивым должно быть выступление (отказ от

иноязычной терминологии, построение речи короткими предложениями). Для молодежной аудитории потребуется более яркий и конкретный материал, взрослые и умудренные опытом люди предпочтут в первую очередь стройную логику доказательств. Женщины воспринимают информацию более эмоционально, чем мужчины.

Оратору, выступающему перед аудиторией, полезно также иметь и некоторые сведения об аудитории, а именно:

- это, скорее всего взрослые опытные люди,
 - они считают, что у Вас как у представителя той или иной сферы деятельности есть авторитет и способности к тому, чтобы говорить о данном предмете. Это дает Вам некоторые преимущества;
 - они настроены с симпатией к Вам как к представителю той или иной сферы деятельности, но также ожидают, что Вы будете говорить «только по делу»;
 - как правило, они будут внимательнее к Вам, если Вам удастся привлечь их воображение и показать, насколько для них важен данный предмет;
 - единственный путь к их разуму лежит через их чувства;
 - зрительный образ обеспечит более легкий путь к их сознанию;
 - есть доля правды для русской аудитории в китайской пословице: услышат - забудут, увидят - запомнят, сделают - поймут;
 - они легко отвлекаются;
 - их мысли могут быть заняты еще и чем-то другим;
 - внимание их снижается обычно через пять-десять минут с начала выступления;
 - они разнообразны и заинтересованы в разнообразии;
 - им легче запомнить те вещи, которые изображены в виде схемы или имеют ясную структуру;
 - запоминанию поможет повторение;
 - все сказанное должно быть подтверждено положением, документом, фактами, полученными из официальных источников, которым они могут поверить;
 - они не заметят, что слышат нечто не в первый раз, если это подтверждает положение, которому они склонны поверить.
- Любое публичное выступление практически невозможно без использования психолингвистических приемов.

Одной из целей психолингвистики является изучение отношений между сообщениями и их восприятием участниками коммуникаций, в частности, изучение процессов,

способствующих превращению изложенного выступающим материала в сигналы (кодирование), а сигналов - в интерпретации слушающего.

Один из психолингвистических приемов - верное соотношение и правильное взаимодействие рационального и эмоционального планов речи. В соответствии с этим выступающему следует строить выступления, перемежая основные требования с обращением к эмоциональной сфере аудитории, ее чувствам. При этом целесообразно учитывать изобразительно-выразительные возможности языка при подборе слов и речевых оборотов для правильного восприятия (зрительного и слухового), представления и воображения.

Здесь также необходимо помнить: о психолингвистическом эффекте *приема нарастания звучности* (он способен поднять настроение слушающих) и стараться использовать его в своей речи (т.е. использовать слова с обилием гласных и звонких согласных).

Если оратор ведет переговоры и перед ним стоит задача снятия психологического и эмоционального напряжения противоположной стороны, то важно использовать *интонационные возможности языка* (говорить с понижением тона, если аудитория потенциально агрессивна, или, наоборот, допустить повышение тона, а также побудительные высказывания, если были замечены некоторые сомнения).

Не менее эффективно в данной ситуации и использование приема *«нанизывания слов»*, т.е. использования таких синтаксических конструкций, в которых падежная форма каждого последующего слова зависит от формы предыдущего. Предпочтительной бывает форма родительного падежа, т.к. именно эта форма используется при назывании предмета, наличие которого отрицают, или при указании на часть предмета. Докладчик строит диалог по законам указанного стиля, несмотря на то, что допускает в своей речи разговорные обороты и выражения. Поэтому внимание слушающего подчинено говорящему: он ждет конца фразы, например:

«Для решения этого вопроса мне потребуется связаться с начальником муниципального управления образованием». Обычно такие обороты речи не допускают пропуска слов, т.к. может нарушиться смысл всего высказывания, в то время как эффект их состоит в том, что *они своей некоторой монотонностью способны несколько успокоить оппонента.*

Функцию успокоения противника поможет выполнить *речь, изобилующая глухими шипящими звуками* (эффект этого приема

знаком каждому с детства: чрезмерно расшалившимся детям обычно говорят: «ЧШ-Ш-Ш!»). Глухие шипящие содержатся в суффиксах причастий (-ущ-, -ющ-, -ащ-, -ящ-, -вш-, -ш-). Следовательно, уместно будет в данной ситуации использовать высказывания с причастными оборотами в качестве уточнений, т.к. причастия, во-первых, изобилуют шипящими, а, во-вторых, причастные обороты подчиняются приему «нанизывания слов» и будут способствовать привлечению внимания слушающего. Следующим важнейшим психолингвистическим приемом является «*шифтование*» - умение переключать внимание с одного объекта на другой или с одной ситуации на другую, учитывая оттенки значений речевых средств.

При ведении переговоров не менее важно использовать прием «*импринтинга*» (эффекта неожиданного). Суть его заключается в умении разрядить ситуацию конфликтного диалога уместной шуткой, поговоркой или другим речевым приемом. Иллюстрация эффекта импринтинга возможна на материале событий переговоров, а также на материале судебных речей известных русских юристов. Примером тому может служить речь Ф.Н. Плевако в защиту священника, совершившего преступление и полностью изобличенного в нем. Знаменитый адвокат произнес всего несколько фраз: *«Господа присяжные заседатели! Дело ясное. Прокурор во всем совершенно прав. Все эти преступления подсудимый совершил и в них сознался. О чем тут спорить? Но я обращаю ваше внимание вот на что. Перед вами сидит человек, который тридцать лет отпущал на исповеди все ваши грехи. Теперь он ждет от вас: отпустите ли вы ему его грех?»* Подсудимый был освобожден.

Одним из сильнейших психолингвистических приемов, используемых многими выступающими (политиками, преподавателями, учеными, депутатами и др.) в настоящее время, являются *метафорические вкрапления* в виде притч, анекдотов, поучительных примеров, стихотворных строк, библейских изречений, сказок и т.п. Психологический эффект метафор состоит в том, что у людей, слушающих их, возникают сознательные и подсознательные преобразования в сторону необходимых и желаемых изменений, происходит научение, предупреждающее их проблемные жизненные ситуации или указывающее им путь правильного поведения.

Преимущество метафоры, как психолого-педагогического приема состоит в том, что она легко запоминается, а вывод, заключение оказывает сознательное и подсознательное воздействие в сторону желаемых изменений. Вместе с тем

выступающему следует помнить, что эффективность метафоры будет в том случае, когда ее содержание будет совпадать с содержанием выступления и содержанием сложившейся ситуации межличностных взаимоотношений.

На психолингвистических тонкостях языка строится большинство речевых манипуляций.

Манипуляция - это вид психологического воздействия, используемого для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения аудитории или партнера по общению к совершению определенных действий. Этот вид предполагает известный уровень сноровки и мастерства выступающего.

Использование приемов манипуляции внешне похоже на приемы косвенного (незаметного, скрытого) воздействия, применяемых в психотерапевтической и педагогической практике. Скрытым характером воздействия манипуляции отличаются от иных видов психолингвистического вторжения - принуждения и унижения.

В процессе публичных выступлений сокрытию, как правило, подвергаются не только цели, интересы или намерения выступающего, применяющего приемы манипуляции, но также и сам факт преследования им иных, кроме декларируемых целей.

Приведем наиболее часто встречающиеся манипулятивные приемы:

- ссылка на авторитет;
- «парафраз» или «эхо» (отражение концовок, ключевых слов, главных мыслей и др.);
- неверное использование отдельных фраз из контекста, искажающих смысл;
- обращение к здравому смыслу, к положительным качествам людей («Вы, как здравомыслящие люди ...»);
- уход от темы разговора, острых проблем;
- сочувствие, сопереживание;
- намеки;
- лесть;
- демонстрация открытости, отсутствия страха, тревожности, боязни и др.;
- шутки-высмеивания;
- апелляция к личностным качествам («Вы, как умные, справедливые, опытные люди»);
- прогнозирование ужасных, непредсказуемых последствий;
- «кодирование» формулами успеха («Я знаю, это Вам под силу», «Я верю, у Вас это получится» и т.д.);

- речевое связывание («Вы согласны со мной?», «Ведь правда?», «Не так ли?»).

Это так называемые простые приемы. Но есть и более сложные, основанные на нарушениях логических законов и общечеловеческих принципов и правил поведения. К ним можно отнести такие приемы, как:

- имитация решения проблемы;
- некорректно поставленные вопросы, требующие ответа «да» или «нет» (Прекратил ли ты бить своего отца? Да или нет?);
- «сократовские» вопросы (это когда готовятся несколько простых вопросов, на которые оппонент без труда отвечает «да», а затем задается основной вопрос, на который оппонент как бы по инерции тоже отвечает «да»);
- уклонение от вопросов, когда по невнимательности либо просто пропускают вопрос, либо начинают иронизировать над вопросами своего оппонента. Например, «Вы задаете такие глубокомысленные вопросы», «И Вы считаете свой вопрос серьезным?», «Ну что за легкомысленный вопрос!», «Это незрелый вопрос». Такого рода фразы не способствуют выяснению истины, а психологически действуют на оппонента, так как в них проявляются неуважительное к нему отношение. Это позволяет уйти от поставленных вопросов, оставить их без ответа;
- ответ вопросом на вопрос, когда противник отвечает, а это значит, что он попался на эту уловку;
- личностное, возрастное, интеллектуальное и психологическое превосходство - трюизмы (риторические приемы, снижающие бдительность, способность восприятия информации, вызывающие замешательство людей и ослабляющие психологическое сопротивление). Например: «С кем мне приходится иметь дело?», «Ну, что за примитивная постановка вопроса (рассуждения)?», «Это банально!», «Вы рассуждаете как ребенок!» и др.;
- неопределенная выборка из присутствующих. Например: «Некоторые из Вас...», «Кое-кто из присутствующих ...», «Многие из Вас считают ...», «Есть небольшая группа людей, которым трудно понять ...» и др.;
- метакоммуникация, то есть переход на философский, психологический, методологический, системный уровень изложения информации (рассуждении), в котором слушатели не разбираются (так называемое «умничание» - частое употребление в речи терминов);

- пресуппозиции (иллюзии выбора) - прием, создающий впечатление уже завершенного действия или принятого решения в ситуации неопределенности. Например: «Все сказанное приводит нас к выводу...», «Мы должны отбросить все сомнения и колебания...», «Таким образом, можно сказать...», «Можно считать, что мы сделали свой выбор...»;

- негативное заявление в свой адрес. Например; «Это было бы глупо с моей стороны, но...», «Неужели я мог так сказать (так поступить)...», «Я знаю, что это глупо (что так не должно быть), но, что я могу с собой поделать...» и др.);

- фиксация позиции взрослого человека. Например: «Возможно, я не прав (недостаточно информирован), но я считаю...», «Я могу ошибаться, но мне представляется ...», «Я не претендую на полное представление (истину в последней инстанции), но ...» и др.;

- «игра в туман» (неопределенность). Например: «Да, возможно, это так, но ...», «Я согласен с Вами, но ...», «Я верю (думаю, знаю), что это ... , но...», «Я понимаю, что Вам трудно (Вы не можете, не в состоянии и т.д.) ... , но ...» и др.;

- чтение мыслей. Например: «Я знаю, что это Вам не нравится ...», «Мне известно Ваше отношение к ...» и др.;

- обобщения. Например: «Все люди считают ...», «Никто не станет претендовать ...», «Каждый из Вас думает ...», «Всегда, во все времена это понимали как ...» и др.

Перечисленные приемы психолингвистических манипуляций не исчерпывают их множества. Выступающий должен знать о психологической и риторической природе манипуляций, уметь различать приемы манипуляций, используемых против него, и иногда уметь сознательно применять их, если они не наносят педагогический, моральный, нравственный, этический и юридический вред людям и направлены на их благо.

Надо иметь ввиду, что любой человек, независимо от занимаемой должности (и особенно руководитель), может оказаться как в роли критикующего, так и в положении критикуемого. Какой же может быть критика и реакция выступающего на нее? Как стать самокритичным и избежать критических замечаний в свой адрес? С точки зрения социального поведения личности, нужно грамотно определить мотивы критики. Это поможет будущему оратору сделать правильные выводы. В процессе выступления могут возникнуть следующие мотивы критики:

1. Критика с целью помочь делу. Критикующий высказывается по существу, но в силу своего характера или

низкой культуры общения делает это резко и шумно. Вам нужно обратить внимание на то, что критикующий хочет помочь делу, и не обращать внимания на резкость и обидный тон высказывания.

2. Критика с целью показать себя. Иногда людьми используется критика с целью продемонстрировать собственные знания, опыт, эрудицию, подчеркнуть собственную значимость. Лучший выход из этого положения - уйти под каким-либо предлогом от взаимодействия с человеком, который критикует других, чтобы показать себя.

3. Критика с целью «сведения счетов». Сгущаются краски с целью опорочить человека за прежние обиды. Эта критика завуалирована: критикующий не выдает своих эгоистических целей и намерений, оправдывая эту форму критики заботой о деле. Доказывать что-либо тому, кто критикует с целью сведения счетов, бесполезно, нужно строить свою защиту аргументированно, для чего необходимо заручиться поддержкой окружающих.

4. Критика с целью перестраховки. Эту форму критики используют с целью завуалировать свою собственную нерешительность, боязнь взять ответственность на себя. Такая критика используется с надеждой на то, чтобы при неблагоприятном повороте ситуации в будущем иметь основание заявить: «Ведь я вас предупреждал».

5. Критика с целью упреждения заслуженных обвинений. Такая критика предпринимается заранее, чтобы нейтрализовать критические замечания на собрании, при разборе различных жалоб и в других случаях.

6. Критика с целью контратаки. Это реакция на чье-либо выступление, замечания окружающих, руководителя, протест подчиненного против упреков, нареканий со стороны руководителя и других членов коллектива.

7. Критика с целью получения эмоционального заряда. Есть люди, которые периодически испытывают потребность в эмоциональной встряске и чувствуют себя лучше после того, как поговорят на повышенных тонах, доведут себя и окружающих до определённого эмоционального напряжения. С этой целью они могут прибегать к критике, особенно если ее объект легко поддается эмоциональному воздействию.

Нужно научиться позитивно подходить к критике, критиковать других людей, не вызывая обид и негодования. Если критика направлена лично в ваш адрес, то какой бы горькой она ни была: главное - из любого критического замечания сделать

правильный вывод и постараться впредь не допускать высказываний или действий, вызывающих критику.

Выступающему полезно также знать, с какими видами критической оценки он может столкнуться. Это могут быть:

1. Подбадривающая критика: «Ничего в следующий раз сделаете лучше. А сейчас не получилось».

2. Критика-упрек: «Ну что же вы? Я на вас так рассчитывал!» Или: «Эх вы! Я был о Вас более высокого мнения!»

3. Критика-надежда: «Надеюсь, что в следующий раз вы сделаете это задание лучше».

4. Критика-аналогия: «Раньше, когда я был таким, как вы, молодым специалистом, то тоже допустил точно такую же ошибку. Ну и попало мне от директора!».

5. Критика-похвала: «Работа сделана хорошо, но не для этого случая».

6. Критика-озабоченность: «Я очень озабочен сложившимся положением дел, потому что за невыполнение этого задания в срок ответственность несет весь коллектив».

7. Безличная критика: «В нашем коллективе еще есть работники, которые не справляются со своими обязанностями. Не будем называть их фамилии. Думаю, что они и сами сделают для себя должные выводы».

8. Критика-сопереживание: «Я хорошо вас понимаю, вхожу в ваше положение, но и вы поймите меня. Ведь дело-то не сделано».

9. Критика-сожаление: «Я очень сожалею, но должен отметить, что ваша работа выполнена некачественно».

10. Критика-удивление: «Как?! Неужели вы не сделали еще работу! Не ожидал...»

11. Критика-ирония: «Делали, делали и ...сделали. Работка, что надо! Только как теперь в глаза начальству смотреть будем?!»

12. Критика-намёк: «Я знал одного человека, который поступил точно так же, как вы. Потом ему пришлось плохо...»

13. Критика-смягчение: «Наверное, в том, что произошло виноваты не только вы...»

14. Критика-укоризна: «Что же вы сделали? Так неаккуратно! Да еще и не вовремя?!»

15. Критика-замечание: «Не так сделали. В следующий раз советуйтесь, если не знаете, как выполнять задание!»

16. Критика-предупреждение: «Если вы еще раз допустите брак, пеняйте на себя!»

17. Критика-требование: «Работу вам придется переделать!»

18. Критика-вызов: «Если вы допустили столько ошибок, сами решайте, как выходить из положения».

19. Критика-совет: «Я вам советую не горячиться, подождать до завтра и с новыми силами проанализировать, что и как нужно исправить».

20. Конструктивная критика: «Работа выполнена неверно. Что конкретно собираетесь предпринять?!» Или: «Работа не выполнена. Посмотрите возможность использования такого-то варианта».

21. Критика-опасение: «Я очень опасюсь, что в следующий раз работа будет выполнена на таком же уровне».

22. Критика-окрик: «Стой, что ты делаешь!? Разве можно так выполнять эту работу?»

23. Критика-обида: «Эх вы! Не ожидал я от вас такого! Где же ваша совесть?!»

24. Критика-покровительство: «Да! Не получилось! Ну ничего, я вам помогу».

25. Критика-угроза: «Я вынужден применить к вам самые строгие дисциплинарные меры».

Таким образом, выступающему необходимо не только знать форм и мотивы критики, но и уметь адекватно реагировать на них.

Ваши действия на критику

Не следует терять самообладания. Критикуют всех. И больше критикуют тех, кто «задевает за живое», многим нравится, и вообще является ярким человеком.

За что и почему могут критиковать еще?

- Критиковать могут также и затем, чтобы «выудить» из докладчика дополнительную информацию.

- Часто критикуют безотносительно к выступающему. Критикующий может быть просто не доволен собой и за счет жестких высказываний он «сбрасывает» напряжение и успокаивается. Критиковать могут также и для того, чтобы привлечь внимание к себе и отвлечь от выступающего.

- Среди критикующих много таких людей, которые стремятся вывести другого человека из равновесия. Зачем? Просто так! Для того, чтобы испытать удовольствие.

- Мудро поступает тот, кто не принимает критику близко к сердцу и не переживает.

- Критику можно нейтрализовать такими словами: «Я с Вами согласен. Но давайте посмотрим на проблему с другой стороны ...» Критика обезоружит, если докладчик проявит солидарность с ним: «Я искренне хочу добиться того, чего хотите

Вы. Но реальные условия таковы, что я должен подчиниться необходимости и сделать так...».

Если вы ничего содержательного в данный момент сказать не можете, то постарайтесь наладить психологический контакт с аудиторией. Люди всегда снисходительно отнесутся к ошибкам, если выступающий создал благоприятную эмоциональную атмосферу во время своего выступления, даже если ничего нового он не сказал. И, наоборот, у слушателей останется неприятное впечатление от докладчика, если выступление имеет отрицательные или агрессивные моменты, а он к тому же имеет отрицательный имидж.

ПРАКТИКУМ «Анализ средств выразительности речи»

Задание. Познакомьтесь с приведенным ниже материалом. Составьте план выступления о выразительных средствах речи. Сделайте выступление перед аудиторией, приведя свои примеры доказательности и выразительности речи.

ДОКАЗАТЕЛЬСТВО

Доказательство — это цепь рассуждений, с помощью которых обосновывается какое-либо утверждение или отрицание. Всякое доказательство состоит из тезиса и аргументов. Тезис — это мысль, которую надо доказать. Аргументы — это ранее обоснованные суждения, которыми доказывается тезис. Аргументы отвечают на вопрос: чем можно доказать тезис? Аргументы и тезис связаны друг с другом, это связь тезиса с аргументами называется демонстрацией. Демонстрация отвечает на вопрос: как связать аргументы с тезисом. Тезис может быть представлен в виде заголовка статьи, вывода, теоремы, гипотезы и т. д. Аргументы могут быть представлены в виде суждений ранее доказанных, в виде фактов.

ПРАВИЛА ДОКАЗАТЕЛЬСТВА Они рассматриваются в соответствии с составом доказательства: правила тезиса, правила аргументов и правила демонстрации.

Правила тезиса.

а) тезис должен оставаться одним и тем же на протяжении всего доказательства. При нарушении этого правила возникает ошибка: подмена тезиса. Ее суть в том, что доказывается не тот тезис, который был сформулирован сначала:

б) тезис должен быть точно, однозначно сформулирован. При нарушении этого правила возникает ошибка: кто слишком

многое доказывает, тот ничего не доказывает. Суть ее в том, что доказываемся тезис, сформулированный в слишком категорической форме. Эта ошибка возникает из-за небрежной формулировки или непонимания смысла тезиса. Перед началом доказательства важно уточнить смысл понятий, входящих в тезис, уточнить также объем, т. е. всему ли классу предметов принадлежит (или не принадлежит) признак, о котором идет речь, или только части предметов.

Правила аргументов,

а) аргументы должны быть, истинными, достоверными. Нарушение этого правила проявляется в двух ошибках. Первая ошибка — основное заблуждение — состоит в том, что в качестве аргумента используется заведомо ложное суждение. Вторая ошибка — предвосхищение основания — состоит в том, что в качестве аргумента используется еще не доказанное положение. Это положение еще надо доказать, а уже потом брать в качестве аргумента. А его используют, как будто оно доказано;

б) аргументы должны быть доказаны самостоятельно, независимо от тезиса. При нарушении этого правила возникает ошибка порочного круга, суть которой в том, что тезис доказывается с помощью аргумента, а аргумент — с помощью тезиса;

в) аргументы должны быть необходимыми и достаточными для тезиса. При нарушении этого правила возникает ошибка, «не вытекает», суть которой в том, что аргументы, вместе взятые, сами по себе истинные, но настолько слабые, что из них не вытекает тезис.

Правила демонстрации.

При связывании аргументов с тезисом должны быть соблюдены все правила умозаключений: по аналогии, дедукции, индукции. Могут быть такие ошибки: смещение собирательного смысла понятия с разделительным, т. е. в целом утверждается то, что справедливо только о части этого целого, либо о каждом предмете совокупности утверждается то, что справедливо относительно совокупности в целом.

Вторая ошибка — от сказанного в относительном смысле к сказанному безотносительно — проявляется в том, что суждение, верное лишь при строго определенных обстоятельствах, является верным с точки зрения доказывающего, при всех обстоятельствах.

ВИДЫ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА

Доказательство делится на прямое и косвенное. Прямое доказательство используется в том случае, когда есть

несомненные и достаточные аргументы, из которых прямо вытекает доказываемый тезис. Косвенное доказательство ведется так: временно допускается антитезис, т.е. противоречащее исходному тезису суждение. Из этого антитезиса выводятся все следствия, и если следствия не соответствуют действительности, то по закону исключенного третьего, истинным является тезис, который надо было доказать.

ТЕХНИКА АРГУМЕНТАЦИИ

В аргументировании выделяют две основные конструкции: доказательная аргументация, когда мы хотим что-либо обосновать; и контраргументация, с помощью которой мы опровергаем тезисы и утверждения собеседника. Для обеих конструкций применяются одни и те же основные приемы, которые состоят: в тщательном изучении всех фактов и сведений, которые будут использованы в ходе аргументирования; в исключении возможных противоречий; в формулировании логичных и ясных заключений.

Нужно также добавить сюда следующее определение качества аргументов: наилучшими являются те аргументы, которые основаны на правильных и четких рассуждениях по данному вопросу, на хорошем знании деталей и обстоятельств и на способности заранее и в конкретных формах и точно представить себе то, что произойдет. Для построения аргументации в нашем арсенале имеются риторические методы аргументирования, которых в принципе следует придерживаться.

1. Фундаментальный метод. Представляет собой прямое обращение к нашему собеседнику, которого мы знакомим с фактами и сведениями, являющимися основой нашего доказательства в случае доказательной аргументации или же — если речь идет о контраргументах — пытаемся, если это возможно, оспорить и опровергнуть факты и доводы собеседника. Если нам удастся поставить под вопрос изложенные им факты, то тогда вся конструкция его аргументации рассыпается, как карточный домик. Важную роль здесь играют цифровые примеры, которые являются прекрасным фоном как для поддержки наших тезисов, так и для опровержения тезисов и положений собеседника.

2. Метод противоречия. Основан на выявлении противоречий в аргументации противника. Если речь идет о доказательной аргументации с нашей стороны, мы должны предварительно тщательно проверить, не противоречат ли одна

другой отдельные части и данные, чтобы не дать собеседнику перейти в контраступление. Точно также нельзя допускать, чтобы противоречия в аргументации собеседника оставались незамеченными. Следует добавить, что по своей сущности этот метод является оборонительным.

3. Метод «извлечения выводов». Основывается на точной аргументации, которая постепенно, шаг за шагом, посредством частичных выводов приведет нас и желаемому выводу. При контраргументации это означает опровержение ошибочных выводов собеседника или требование корректных и логически правильных доказательств. Метод извлечения выводов применяется также тогда, когда наш собеседник сделал лишь частичные или вообще не сделал никаких выводов, что дает нам возможность высказывать такие суждения, которые разрушают даже исходную базу его аргумента.

4. Метод сравнения. Имеет исключительное значение, особенно когда сравнения подобраны удачно, что придает выступлению исключительную яркость и большую силу внушения. Этот метод фактически представляет собой особую форму метода «извлечения выводов».

5. Метод «да ... , но». Часто бывает, что собеседник приводит хорошо построенные аргументы. Однако они охватывают или только преимущества, или только слабые стороны предложенной альтернативы. Но, поскольку действительно редко случается так, что все говорит только "за" или только "против", легко применить метод «да..., но», который позволяет рассмотреть и другие стороны решения. Мы можем спокойно согласиться с собеседниками, а потом наступает так называемое «но».

6. Метод «кусков». Состоит в расчленении выступления собеседника таким образом, чтобы были ясно различимы отдельные части: «это точно», «об этом существуют различные точки зрения», «это и то полностью ошибочно». При этом целесообразнее не касаться наиболее сильных аргументов собеседника, а преимущественно ориентироваться на слабые места и попытаться именно их и опровергнуть.

7. Метод «бумеранга». Дает возможность использовать «оружие» собеседника против него самого. Этот метод не имеет силы доказательства, но оказывает исключительное действие, если его применить с изрядной долей остроумия.

8. Метод игнорирования. Очень часто бывает, что факт, изложенный собеседником, не может быть опровергнут, но зато его ценность и значение можно с успехом проигнорировать.

Собеседник придает значение чему-то, что по нашему мнению, не столь важно. Мы констатируем это и анализируем.

9. Метод потенцирования. Собеседник в соответствии со своими интересами смещает акцент, выдвигая на первый план то, что его устраивает.

10. Метод «выведения». Основывается на постепенном субъективном изменении существа дела. Можно указать на такие примеры: «Богатство не имеет границ, когда в больших размерах идет за границу»; «Мелкая сошка лучше всех знает, кому достанется мясо. Но кто будет слушать мелкую сошку?»

11. Метод опроса. Основывается на том, что вопросы задаются заранее. Вопросы — «ударный инструмент» любой беседы, а поскольку мы хотим узнать от собеседника преимущественно не то, что он сам нам хочет сообщить, то мы тщательно их продумываем, предусматриваем обстоятельства, при которых мы сможем в определенной последовательности и в нужном темпе задать собеседнику ряд вопросов, которые должны быть краткими и содержательными, но при этом предельно точными и понятными. Поскольку вопросы в целом являются основным механизмом любой дискуссии, то можно сказать, что заранее заданные вопросы являются особым видом аргументации, причем весьма эффективным,

12. Метод видимой поддержки. Весьма эффективен как в отношении одного собеседника, так и в отношении нескольких слушателей. В чем он заключается? К примеру, наш собеседник изложил свои аргументы, и теперь мы берем слово. Но мы ему вообще не возражаем и не противоречим, а, к изумлению всех присутствующих, наоборот, приходим на помощь, приводя новые доказательства в пользу его аргументов. Но только для видимости! А затем следует контрудар. Пример: "Вы забыли в подтверждение Вашего тезиса привести еще и такие факты... (перечисляем их). Но все это Вам не поможет, так как... " — теперь наступает черед наших контраргументов. Таким образом, создается впечатление, что точку зрения собеседника мы изучили более основательно, чем он сам, и после этого убедились в несостоятельности его тезиса. Следует добавить, что этот метод требует особо тщательной подготовки.

ОБРАЗНОСТЬ И ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ЯЗЫКА

Наряду с логичностью и правильностью, «душою красноречия» признается образность и выразительность. Создание образности языка способствует умелое использование

изобразительно-выразительных средств языка: фразеологических единиц, пословиц, поговорок и афоризмов, разных видов тропов, синонимов, омонимов и антонимов.

Фразеологические единицы — это устойчивые сочетания слов, обозначающие одно понятие:

- *работать спустя рукава* (небрежно, кое-как);
- *сидеть сложа руки* (бездельничать), *заморить червяка* (слегка закусить);
- *набить руку* (приобрести умение в какой-либо работе);
- *очертя голову* (отчаянно, не раздумывая);
- *уйти в свою скорлупу* (уединиться, избегать людей);
- *медвежья услуга* (неуместная услуга);
- *первый блин комом* (неудачное начало какого-то дела);
- *бить баклуши* (бездельничать). По степени слаженности фразеологические единицы делятся на три группы:

1. Фразеологические единицы, общее значение которых абсолютно не связано со значением отдельных слов, их составляющих:

- *он на этом деле собаку съел,*
- *у него денег куры не клюют,*
- *он то и дело оглядывается назад;*

2. Фразеологические единицы, в которых отдельные слова заключают в себе намек на общее значение сочетания:

- *семь пятниц на неделе,*
- *стрелянный воробей,*
- *мелко плавает,*
- *кровь с молоком,*
- *плясать под чужую дудку,*
- *без ножа зарезать,*
- *языком чесать,*
- *из пальца высосать,*
- *всплыть на поверхность,*
- *класть зубы на полку.*

3. Фразеологические единицы, в которых отдельные слова допускают синонимическую замену,

- *прийти в ярость, прийти в негодование, прийти в бешенство.*
- *затронуть чувство чести, задеть чувство чести;*
- *потупить взор, потупить взгляд, потупить глаза;*
- *страх берет, ужас берет.*

Объем русской фразеологии колоссален, и ее источники самые разнообразные:

- народные образные выражения (*опустить руки; не к селу, ни к городу*);
- профессиональные выражения (*заложить фундамент, шито белыми нитями*);
- исторические факты (*открывать Америку, пороха не выдумать*);
- библейские выражения (*козел отпущения, не мечите бисера*);
- заглавия русских художественных произведений (*человек в футляре, герой нашего времени*);
- цитаты из литературных произведений (*порадеть родному человеку* — слова Фамусова из «Горе от ума» Грибоедова; *срывать цветы удовольствия* — слова Хлестакова);
- иноязычная фразеология (*присутствие духа* — фр, *потерять голову* — нем., *хранить молчание* — лат.

К фразеологическим единицам близки пословицы, поговорки и афоризмы.

Пословица — это краткое изречение народной мудрости, это образный вывод из наблюдений над действительностью, который может быть применим к различным случаям жизни. Со стороны формы пословица представляет собой законченное предложение:

- *любишь кататься — люби и саночки возить,*
- *лишнее говорить — себе вредить,*
- *краткость — сестра таланта,*
- *большому кораблю — большое плавание,*
- *куй железо, пока горячо,*
- *не спеши языком, спеши делом,*
- *с кем поведешься, от того и наберешься.*

Поговорка — это образное, меткое выражение, оборот речи. Если пословица — законченное предложение, то поговорка — лишь часть предложения:

- *не в бровь, а в глаз,*
- *чужими руками жар загребать,*
- *с больной головы на здоровую,*
- *лицом в грязь не ударить,*
- *заговаривать зубы,*
- *пыль пускать в глаза,*
- *влюбиться по уши,*
- *поставить точку над и,*
- *хлопать ушами,*
- *как об стенку горох,*
- *искры из глаз посыпались,*
- *курить фимиан.*

Афоризм — это краткое изречение, выраженное в сжатой форме, результат наблюдения жизненных явлений. Если пословицы и поговорки результат устного народного творчества, то афоризм принадлежит автору. Афоризмы еще называют крылатыми словами.

М. Лермонтов:

— *без руля и без ветрил;*

А. Пушкин:

— *Тяжела ты, шапка Мономаха,*

— *да здравствует солнце, да скроется тьма,*

— *любви все возрасты покорны,*

— *мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь.*

А.Грибоедов:

— *подписано и с плеч долой,*

— *а судьи кто?*

— *карету мне, карету,*

— *свежо предание, а верится с трудом.*

М. Горький:

— *буря! скоро грянет буря,*

— *рожденный ползать — летать не может.*

— *человек — это звучит гордо,*

— *если враг не сдается, его уничтожают.*

В. Маяковский:

— *в этой жизни помереть не трудно — сделать жизнь значительно трудней.*

Вторая разновидность образно-выразительных средств связана с употреблением слов в переносном значении. Эти слова называются тропы. Различают следующие тропы:

Сравнение — это сближение двух явлений с целью пояснения одного другим при помощи его вторичных признаков.

Со сравнительным словом сравнение связывается:

а) при помощи сравнительных слов *как, точно, будто, словно*:

— *глаза, как звезды;*

— *он точно сумасшедший;*

б) при помощи союза *что*:

— *маленький умок, что весенний ледок;*

в) при помощи слов *точь-в-точь*:

— *«В чертах у Ольги жизни нет, точь-в-точь в Вандиковой мадонне»* (А.Пушкин)

г) в форме творительного падежа:

— *«Время (дело известное) летит иногда — птицей, иногда ползет червяком»* (Тургенев «Отцы и дети»).

Некоторые сравнения в форме творительного падежа онаречились и стали вместе с глаголом фразеологическими единицами: *витья вьюном, мчаться стрелой, стоять столбом, ходить ходуном, скатиться кубарем, держаться молодцом, быть волком*.

д) В форме сравнительной степени прилагательного с родительным падежом существительного:

— «*Ах! Злые языки страшнее пистолета*» (А. Грибоедов)

— *расставанье хуже смерти*.

Метафора — это перенос названия с одного предмета на другой на основе некоторого их сходства: *подошва горы, закат жизни, лес штыков, играть на нервах, горит восток, бросить упрек, ураганный огонь, стрелять глазами*.

Метафору можно было бы определить как сжатое сравнением, где слова: *как, точно, словно, будто* и т.д. опускаются, и непосредственно ставится название предмета, с которыми сравнивается: обратите внимание, словосочетание — «у него сердце как камень» — это сравнение; а «у него сердце-камень» — метафора. Пример метафоры: «Пчела из кельи восковой летит за данью полевой» (Пушкин).

Особой разновидностью метафоры является олицетворение. Сущность его заключается в том, что неодушевленным предметам приписываются свойства и признаки одушевленных предметов: гудок зовет, станок поет, говор волн, «ночью ветер злится да стучит в окно» (Пушкин).

Эпитет — это определение, добавляемое к названию предмета для большей образности: деревянное лицо, блестящие способности, веселое время, стальные мускулы. От эпитета следует отличать простое определение, которое не выражает отношения или чувства автора к описываемому предмету или явлению. Например, в выражении «золотые часы» (часы сделаны из золота) слово «золото» является простым грамматическим определением. Но то же слово в выражениях «золотые руки, золотой характер, золотая пора, золотая душа» выступает в качестве эпитета.

Гипербола — это художественный прием, состоящий в чрезмерном преувеличении для более сильного впечатления: редкая птица долетит до середины Днепра (Гоголь), тысячи раз говорил, целую вечность вас ожидаю, до города рукой подать.

Литота — художественный прием, обратный гиперболе, т.е. художественное преуменьшение. Так, когда Некрасов говорит о малютке-мужчине, что он «сам с ноготок», мы представляем себе

мальчика. В разговорной речи: ниже травы — тише воды, так мелко, что курица вброд перейдет.

Следующей категорией образно-выразительных средств является синонимы, омонимы и антонимы.

Синонимы — это слова, различные по звучанию, но обозначающие близкое понятие: скорбный — печальный, будущее — грядущее. Однако, обозначая одно и то же, синонимы, как правило, не являются словами абсолютно тождественными. Синонимы почти всегда различаются между собой:

1) количественно-качественными показателями: *дождь — ливень, сумрак — мрак, много — уйма, надо — необходимо; большой — крупный — огромный — непомерный — великий — грандиозный-колоссальный — гигантский — титанический — исполинский; умный — мудрый — талантливый — гениальный;*

2) обозначением неодинакового отношения говорящего к одному и тому же предмету: *спать — дрыхнуть — почитать; женщина — дама — баба;*

3) или принадлежностью к определенному жанру или контексту речи: *знамя — флаг, лошадиный — конный, женский — дамский, месяц — луна.* Как исключение встречаются и такие синонимы, которые Друг от друга не отличаются в настоящее время совершенно. Эти синонимы называются дуплетами: *языкознание — лингвистика, промышленный — индустриальный, правописание — орфография.*

Русский язык богат синонимикой. Она дает возможность выражать самые тонкие оттенки мысли, разнообразить речь. Пример, где Гоголь при помощи синонимов избегает повторений при обозначении процесса речи (отрывок из романа «Мертвые души»): «О чем бы разговор ни был, он всегда умел поддерживать его: шла ли речь о лошадином заводе, он говорил о лошадином заводе, говорили ли о хороших собаках, и здесь он сообщал очень дельные замечания; трактовали ли касательно следствия, произведенного казенною палатою, он показывал, что ему небезызвестны и судейские проделки; было ли рассуждение о бильярдной игре, и в бильярдной игре не давал он промаха; говорили ли о добродетели — и о добродетели рассуждал он очень хорошо, даже со слезами на глазах; о выделке горячего вина — и о горячем вине знал он толк; о таможенных надсмотрщиках и чиновниках — и о них судил так, как будто бы он сам был и чиновником, и надсмотрщиком».

Омонимы — это слова, одинаковые по звучанию, но имеющие разное значение: коса — 1) орудие косьбы, 2) волосы,

сплетенные в одну прядь, 3) полуостров в виде узкой полосы земли, отмели. В нашей речи мы должны предвидеть опасность омонимов. В устной речи они могут быть двусмысленными:

- он принес женин (жены) платок — он принес Женин (Жени) платок;

- надо отвести детей домой — надо отвезти детей домой.

Поэтому понятно, что выражение, удачное в письменном виде, может быть неудачным в устной речи и наоборот. Так предложение «Он же ребенок», удачно в письменном виде, но является нежелательным в устной форме: сочетание «же ребенок», невольно вызывает представление о жеребенке.

Давая повод к неверному пониманию, омонимы в то же время являются источником каламбуров — разнообразной игры слов, шуточных, недоразумений. Сущность каламбуров сводится в основном к тому, что омонимы употребляются как раз в таком контексте, где могут быть понятны двояко. Широко использовал каламбуры, например, поэт Д. Д. Минаев. В особой форме в своей эпиграмме на царских интендантов Минаев, используя каламбуры, не только создает шуточно — иронический тон, но и разоблачает и едко бичует нечестные проделки царских чиновников: «Имея многие таланты, к несчастью наши интенданты преподозрительный народ. Иной, слышав слово «ворон», решает, что сказали «вор он» и на его, конечно, счет».

Антонимы — слова с противоположным значением: *широкий — узкий, легкий — тяжелый, далеко — близко, свет — тьма, друг — враг*. Антонимы служат для выражения контраста (антитезы), который является исключительно ярким средством изображения и характеристики лиц, предметов, событий посредством их сопоставления с противоположными лицами, предметами, событиями.

А. Пушкин: *Они сошлись. Волна и камень, стихи и проза, лед и пламень не столь различны меж собой.*

В. Маяковский: *Белый ест ананас спелый, черный — гнилью моченый, белую работу делает белый, черную работу — черный.*

НАГЛЯДНЫЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РЕЧИ

Эти средства способны в значительной мере повысить эффективность устного выступления, подключая к речи мощную звукозрительную информацию.

К наглядным средствам относятся: графические средства (плакаты, таблицы, диаграммы, схемы, в том числе изображения на классной доске); географические карты и реальные предметы.

Технические средства включают средства массовой информации (кинофильмы, радиопередачи, телепередачи), диапозитивы, диафильмы, грампластинки, фонозаписи, видеозаписи и соответствующую проекционную и звукотехническую аппаратуру, компьютерную технику.

Наглядные средства должны быть по устройству просты, понятны, видны аудитории. Статистическим таблицам лучше придавать доступную форму диаграмм: столбиковых, линейных, секторных, иллюстрированных или фигурных. Все наглядные и особенно технические средства готовят и проверяют до начала выступления. Следует заранее добиться наилучшей видимости на экране, развесить схемы и иллюстрации, записать цифровые данные на доске и т.д. Во время демонстрации наглядных материалов нельзя терять зрительный контакт с аудиторией, поворачиваться спиной, обращаться к схемам и т.д. Наглядные материалы следует убирать, как только в них отпала необходимость, иначе они будут отвлекать внимание от последующего изложения.

ЖЕСТЫ В УСТНОМ ВЫСТУПЛЕНИИ

Жесты как средство передачи мысли являются одним из важных инструментов человеческого общения. С помощью жеста можно показать размеры предмета, указать на какие-либо предметы, подчеркнуть важность сказанного предложения. Жесты используются при описании, помогая, например, изобразить форму и размеры предметов, направление движения. Они выражают чувства и эмоции человека — радость, изумление, горе и т.д. Различают жесты указательные, приветственные, религиозные, символические. Хотя большинство жестов имеют интернациональное значение, например, большинство жестов угрозы, имеются и существенные различия в смысловом наполнении одних и тех же в разных странах. Очень велики национальные различия в частоте и интенсивности жестов. В то же время жест — явление сугубо индивидуальное, самобытное. Он неразрывно связан с движением мыслей и чувств. Интенсивность жеста зависит от темперамента и во многом определяет особенности индивидуального стиля оратора.

При использовании жестов необходимо считаться со следующими правилами:

- около 90 процентов жестов необходимо делать выше пояса; жесты, сделанные руками ниже пояса, часто имеют значение неуверенности, неудачи, растерянности;

- локти не должны находиться ближе, чем на три - четыре сантиметра от корпуса; меньшее расстояние будет символизировать незначительность и слабость вашего авторитета;

- пальцы рук должны занять такое положение, как будто вы держите большое яблоко; неопределенное положение ладоней будет говорить об отсутствии силы и способности повести за собой;

- жестикулируйте обеими руками; самое трудное — начать пользоваться жестами, которые вы считаете приемлемыми;

- не делайте непривычных жестов, которые привлекают к себе чрезвычайное внимание;

- не начинайте и не заканчивайте выступление неожиданным жестом.

ПРАКТИКУМ «Анализ конкретных ситуаций»

Личностные трудности выступающего

Ситуация 1.

В аудитории неожиданно для выступающего возникли улыбки, появились оживление, смех. Причиной этого могли быть ошибки выступающего: неверное произнесение слов, неправильные ударения, смысловые искажения.

Как должен поступить выступающий в подобной ситуации?

Ситуация 2.

Перед выступлением аудитория вела себя как обычно. Но как только выступающий вошел, на лицах слушателей вдруг появилось легкое удивление, недоумение, повышенный интерес, улыбка. Некоторые из них стали удивляться, перешептываться и даже открыто смеяться.

В какой аудитории такая ситуация возможна?

Что может быть причиной такого поведения?

Как должен повести себя выступающий в подобной ситуации?

Ситуация 3.

В процессе выступления слышны возгласы: «Нельзя ли погромче!» или «Поразборчивее!».

Причины:

- выступающий имеет слабый голос или болен;

- выступающий не учитывает размеров аудитории;

- выступающий не уловил момента, когда в аудитории возник рабочий шум.

Что можно и нужно сделать в такой ситуации? Разыграйте ситуацию, причиной которой является третий случай!

Потеря интереса к выступлению

Ситуация 1.

В процессе выступления возникла ситуация, когда у слушателей появилось явно выраженное недоверие к словам выступающего, ирония, скепсис. Слушатели переглядываются с выражением превосходства на лицах, иногда раздаются иронические, а то и резкие реплики в адрес выступающего. Недоверие к словам выражено тем, что слушателям знакома тема и они располагают другой информацией. Более того, они убеждены в компетентности и надежности источника получения информации, от чего и возникло недоверие к выступающему.

Что может и должен сделать в данной ситуации выступающий?

Разыграйте подобную ситуацию!

Ситуация 2.

Аудитория слушает выступающего, но реакция на его слова какая-то вялая, безразличная, нет заинтересованности, внимание скорее из вежливости. Угадываются такие мысли: «То, что вы говорите, может быть, и интересно, но нам-то оно зачем?»

Каковы причины возникновения подобных ситуаций?

Как можно «спасти» выступление?

Разыграйте подобную ситуацию!

Ситуация 3.

Основная масса присутствующих увлечена выступлением, но некоторые из них (небольшая часть) не проявляют признаков интереса, не слушают.

Назовите возможные причины подобного поведения.

Что может и должен предпринять выступающий в этой ситуации?

Разыграйте эту ситуацию!

Юмор

Ситуация 1.

Выступающий весело рассказал юмористический пример и ждет ответной реакции. Однако выражение лиц слушателей не изменилось, на лицах слушателей не возникло даже подобия улыбки.

Как можно выйти из сложившейся ситуации?

Разыграйте подобную ситуацию!

Ситуация 2.

Выступающий рассказал смешной эпизод из своей практики, чем вызвал запланированную разрядку в зале, улыбки и смех слушателей. Вместе с тем аудитория никак не может успокоиться.

Как должен вести в подобной ситуации выступающий?

Какие действия в данном случае необходимо предпринять?

Разыграйте подобную ситуацию!

Отвлекающее поведение слушателей

Ситуация 1.

Выступление проходит довольно успешно, слушатели внимательны и заинтересованы и вдруг ... один-два человека, а затем и небольшая группа людей выходят из зала. Выступающий спрашивает у них: «Почему вы уходите?»

Оправдан ли такой вопрос выступающего?

Предугадайте возможный ответ слушателей и положение выступающего при этом.

Ситуация 2.

В аудитории тишина, все внимательно слушают выступающего. Обстановка способствует изложению материала. Вдруг открывается дверь, входят... опоздавшие. Причина опоздания – задержка по служебным делам.

Как должен повести себя в такой ситуации выступающий?

Разыграйте ситуацию!

Ситуация 3.

Дверь неожиданно и с шумом открывается, и в аудиторию, где уже началось выступление, образно говоря «вваливается» группа опоздавших. Демонстративно и вызывая шумно они рассаживаются, отвлекая на себя внимание всех слушателей.

Причина, возможно, в том, что люди не хотели идти на выступление, но организаторы настояли.

Ваши действия?

Разыграйте эту ситуацию!

Помехи в процессе выступления

Ситуация 1.

Во время выступления неожиданно в зале гаснет свет. По аудитории пробегает шумок, она расслабляется, ее внимание рассеивается.

Как может и должен действовать в подобной ситуации выступающий?

Разыграйте эту ситуацию!

Ситуация 2.

Во время выступления вышел из строя микрофон.

Как может поступить выступающий в такой ситуации?

Разыграйте такую ситуацию!

Ситуация 3.

Выступление проходит успешно, и вдруг ... в одном из рядов обломилась скамейка. В зале раздались смех, шутки, реплики.

Как может и должен поступить в такой ситуации выступающий?

Ситуация 4.

Выступление развивается по плану. Вдруг за окнами раздается неожиданный и сильный шум проезжающего транспорта, который заглушает голос выступающего.

Ситуация 5.

Выступление прервано аплодисментами.

Выступление закончено аплодисментами.

Как может поступить выступающий в такой ситуации?

Ситуации налаживания обратной связи

В различных ситуациях «читать» сигналы обратной связи по лицам слушателей бывает трудно даже очень опытным выступающим. В результате появляется вероятность неверного прочтения, допущения ошибок, что в свою очередь приводит к ошибочной корректировке выступления, а в итоге – к снижению качества выступления.

Избежать этого позволяет активизация обратной связи мимикой, побуждением слушателей задать вопрос или подать реплику; подбадриванием; вопросами, предполагающими ответы в виде кивка головой, либо однословные (например, «Что, плохо слышно?», «Понятно я говорю?», «Хотите задать вопрос?», «Вам неинтересно?», «Нужно пояснить термин?», «Может быть, последнее положение повторить?», «Я достаточно громко говорю?» и т.д., (выступающий не должен подавать сомнения по поводу своей компетентности: «Я что-нибудь неправильно сказал?»); побуждением слушателей высказать свое мнение в ходе выступления (не превращая выступление в беседу или дискуссии); ответами на поставленные вопросы, рефераты и мн.др.

Разыграйте использование подобных приемов.

Придумайте и исполните свои приемы активизации обратной связи.

Роль организаторов выступления

Ситуация 1.

В аудитории, организатор представил выступающего, после чего началось его выступление. Однако через 15 мин. аудитория перестала слушать, из зала раздались реплики, слушатели стали громко переговариваться, смеяться. Возникла ситуация, о которой выступающий оказался не в состоянии справиться.

Что должен сделать организатор выступления в данной ситуации?

Какие приемы не желательно применять в подобной ситуации?

Ситуация 2.

В процессе выступления организатор выступления неоднократно входил и выходил из зала, подсаживался то к одному слушателю, то к другому, вел какие-то переговоры, усиленно жестикулируя. При этом внимание аудитории каждый раз отвлекалось.

Как должен поступить в данной ситуации выступающий?

Разыграйте подобную ситуацию.

Отношение к слушателям, задающим вопросы

Ситуация 1.

Слушатель после выступления задал вопрос, не имеющий непосредственного отношения к теме.

Как может повести себя в такой ситуации выступающий? Разыграйте подобную ситуацию.

Ситуация 2.

Выступающий впервые выступает перед, данной аудиторией. Его обступили несколько человек и интересуются: «О чем пойдет речь?», «Надолго ли рассчитано выступление?» и т.д. Ответ его был примерно таков:

«Подождите, придет время, все узнаете».

Правильно ли поступил выступающий?

Как он должен поступить?

Ситуация 3.

После выступления слушателем был задан вопрос по одному из положений, по которому выступающий говорил довольно много, на что выступающий ответил: «Задавший этот вопрос, к сожалению, невнимательно меня слушал».

Правильно ли ответил выступающий?

Как лучше ответить в данном случае?

Разыграйте подобную ситуацию!

Ситуация 4.

Вам надо выступить о роли и значении науки в жизни общества. Какую мысль вы будете доказывать? Используйте в качестве аргументации своей мысли пять высказываний из предложенного списка афоризмов, сентенций, крылатых выражений:

1. Большая сила – мнение народное (Эсхил).
2. От чего происходят злоупотребления, как не от губительного неравенства между людьми (Ж.-Ж. Руссо).
3. Иногда удастся дурачить народ, но только на некоторое время, дольше – часть народа, но нельзя все время дурачить весь народ (А. Линкольн).
4. Преступления властителей нельзя вменять в вину тем, над кем они властвуют, правительство подчас бывает бандитами, народ же никогда (В. Гюго).
5. Истину надо постоянно повторять в словах (И. Гете).
6. Истина бывает часто настолько проста, что в нее не верят (Ф. Левальд).
7. Тысячи путей ведут к заблуждению, к истине – только один (Ж.-Ж. Руссо).
8. Ничто так не заразительно, как заблуждение, поддерживаемое громким именем (Ж. Бюффон).
9. Сильные, коротко выраженные мысли много содействуют улучшению жизни (М.Т. Цицерон).
10. Язык дан человеку для того, чтобы излагать свои мысли (Мольер).
11. Язык дан человеку для того, чтобы скрывать свои мысли (Талейран).
12. Каждый слышит только то, что понимает (И. Гете).
13. Собственная гениальность убила Гоголя, измучила Достоевского, но сделала лучезарной личность Пушкина! (Д.С. Лихачев).
14. Труд освобождает нас от трех великих зол: скуки, порока и нужды (Вольтер).
15. Тот, кто хочет, делает больше, чем тот, кто может (Мерсье).
16. Беда, коль пироги начнет печь сапожник, а сапоги точать пирожник (Крылов).
17. Правилу следуй упорно: чтоб словам было тесно, мыслям просторно (Некрасов).
18. Люби искусство в себе, а не себя в искусстве (К.С. Станиславский).
19. Кто может – делает, кто не может – учит (Б. Шоу).
20. Успех порождает успех, как деньги идут к деньгам

(Шамфор).

21. Если идти все время прямо, далеко не уйдешь (Сент-Экзюпери).

22. Счастье дается тому, кто много трудится (Леонардо да Винчи).

23. Лишь в конце работы мы узнаем, с чего ее было нужно начать (Б. Паскаль).

24. Служить бы рад, прислуживаться тошно (Грибоедов).

25. Идти при свете и во мгле, сквозь молнии и тучи! Тебе родиться на земле счастливый выпал случаи (Шефнер).

26. Люди познаются в споре и в пути (Герберт).

27. Две силы есть, две роковые силы, всю жизнь свою у них мы под рукой, от колыбельных дней и до могилы, - одна есть смерть, другая - суд людской (Тютчев).

28. Обвинитель и судья не могут совмещаться в одном яйце (Марциал).

29. Самое смешное желание - это желание нравиться всем (И. Гете).

30. Самое высшее удовольствие в жизни - сознание выполненного долга (Гэзлитт).

31. Заблуждаться свойственно каждому, но упорствует в своем заблуждении только дурак (Цицерон).

32. Жизнь не настолько коротка, чтобы забывать о вежливости (Эмерсон).

33. Прежде чем прибегнуть к оружию, разумный человек испробует все остальные средства (Теренций).

34. Сердится первым тот, кто не прав (Пени).

35. Всякий человек есть творец своей судьбы (Саллюстий).

36. Судья, который не способен карать, становится, в конце концов, сообщником преступления (И. Гете).

37. От трудов праведных не наживешь палат каменных.

38. Талантам надо помогать, бездарности пробьются сами.

39. Не стыдно учиться, стыдно не знать.

40. Способным завидуют, талантливым вредят, гениальным мстят (Паганини).

41. Я поставил себе в правило верить лишь в то, что понимаю (Б. Дизраели).

42. Седина - признак старости, а не мудрости.

43. Знания, за которые платят, запоминаются лучше.

44. Люди высокой культуры не враждебны к чужому мнению и не агрессивны (Д.С. Лихачев).

45. У всякого дела четыре стадии: 1 - шумиха, 2 - неразбериха, 3 - наказание невиновных, 4 - награждение

непричастных.

46. Трудно определить, что такое демократия. Она подобна жирафу. Раз посмотришь и уже ни с чем не спутаешь.

47. Образование есть то, что остается после того, когда забывается все, чему нас учили (А. Эйнштейн).

48. Есть одна вещь, которая важнее свободы - это порядок (В. Гете).

49. Из двух ссорящихся более виноват тот, кто умнее (В. Гете).

50. Любить человечество легче, чем сделать добро родной матери (Г. Сковорода).

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА Тьюторинга творческой деятельности	9
1.1. Тьюторинг как системная педагогическая техноло- гия	9
1.2. Тьюториада в России и за рубежом	20
1.3. Творчество и творческая деятельность в репрезента- тивной культуре мира	39
1.4. Интеллект и мотивация научного творчества	53
Глава 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЬЮТОРИНГА В ВУЗЕ	63
2.2. Тьюторинг и субъектополагающее взаимодействие	63
2.3. Психолого-педагогические условия проектирования и реализации технологии тьюторинга в вузе	73
Глава 3. ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ТЬЮТОРИНГА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	86
3.1. Личностный ресурс студентов в структуре профес- сионального самоопределения	86
3.2. Креативность и личностно значимая деятельность	108
3.3. Дидактическое и методическое обеспечение тьюто- ринговой деятельности в вузе	120
Глава 4. КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ТЬЮТОРИНГА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	129
4.1. Дидактические особенности формирования тьютор- ской позиции педагога	129
4.2. Проектирование и реализация технологии тьюто- ринговой деятельности в вузе	143
4.3. Проектирование и реализация технологии тьюто- ринговой деятельности в условиях непрерывного образования	161
Заключение	174
Литература	181
Приложения	190

Монография

Габдулхаков Валерьян Фаритович

**ТЮТОРИНГ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
КОМПОНЕНТЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

Казанский (Приволжский) федеральный университет
Усл. печ. л. 15,5. Уч.-изд. л. 13.0.
Тираж 500 экз.